BOLETÍN

COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES AC.

VIOLENCIAS, RACISMOS Y DESIGUALDADES EN LA ESCUELA MEXICANA

COORDINADORES:
Nicanor Rebolledo
Juris Tipa

ISSN: 2007_2414 / Abril - 2025

BOLETÍN

COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES AC.

VIOLENCIAS, RACISMOS Y DESIGUALDADES EN LA ESCUELA MEXICANA

ISSN: 2007_2414 / Abril - 2025

DIRECTORIO

CONSEJO DIRECTIVO 2023-2025

Presidencia
Lizeth Pérez Cárdenas

Vicepresidencia
Adriana Aguayo Ayala

Secretaría de Organización
Nicanor Rebolledo Recendiz

Secretaría de Organización Suplente
Marisa G Ruiz Trejo

Secretaría Técnica
Noemí Domínguez Gaspar

Secretaría Técnica Suplente
Karla Ballesteros

Tesorera
Laura R. Valladares de la Cruz

Subtesorera
Guadalupe Escamilla

Consejo de Vigilancia
Carmen Bueno Castellano
Miguel Antonio Zirión Pérez

Fotografía de Portada: Niña Leonela. Sierra de Badiraguato. Comunidad de Soyatita, Badiraguato. Luis Toscano, Agosto del 2022.

Coordinadoras del número: Nicanor Rebolledo Recendiz y Juris Tipa

COMITÉ EDITORIAL
Rodrigo Díaz Cruz (UAM-I)
Juan José Pujadas (U Rovira i Virgili, España)
Gustavo Lins Ribeiro (UAM-L)
Esteban Krotz (UADY, Yucatán)
Antonio Escobar Ohmstede (CIESAS-CDMX)
María Guadalupe Escamilla (CIESAS-CDMX)
Hernán Salas Quintal (IIA-UNAM)
Carmen Bueno Castellanos (UIA)
Andrew Roth Seneff (COLMICH)
Laura R. Valladares de la Cruz (UAM-I)

Se autoriza la reproducción parcial de los materiales publicados siempre y cuando se haga con fines estrictamente académicos, no comerciales y se cite la fuente.

Este número fue realizado y editado por el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C.

Fotografías: Luis Toscano
Diseño y formación: José Gregorio Vásquez
Correctora: Paola Castillo Manzano
Producción: Colegio de Etnólogos y Antropólogo Sociales, A.C.

Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C. Abril 2025, es una publicación anual editada por el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C.

Hamburgo 182, interior 401, Delegación Cuauhtemoc, CDMX, CP. 06600
Tels. 55 2252-4684
http://www.ceas.org.mx/
colegioetnologosyantropologos@gmail.com

Editora Responsable: Laura R. Valladares de la Cruz
ISSN 2007_2414

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN
Las violencias, los racismos y las desigualdades en la escuela mexicana 7
Nicanor Rebolledo Recendiz y Juris Tipa

Violencia y racismos en la escuela. Reflexiones antropológicas 13
Nicanor Rebolledo Recendiz

El aula diversa y la violencia. Una experiencia desde la escuela pública en la Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México 33
Evangelina Juárez Morales

En nombre de la buena educación… Las relaciones de poder en el espacio áulico 49
Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

La construcción del discurso de la educación intercultural
en la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica
de la Ciudad de México: entre tensiones y continuidades 61
Irving Carranza Peralta y Jorge Tirzo Gómez

Prácticas racistas en escuelas de la Ciudad De México
El impacto de las ideologías, creencias y actitudes lingüísticas en la escuela 79
Elena Cárdenas Pérez

Desigualdad y formación identitaria docente de los Educadores Comunitarios
en territorios CONAFE 93
Francisco Javier Gómez Resendiz

DEBATE SOBRE LAS CIENCIAS Y LA ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO

Los mundos de posibilidades. Paisajes institucionales en la formación
de los antropólogos 115
Rodrigo Díaz Cruz

Cinco situaciones críticas como retos para la antropología mexicana actual 125
Esteban Krotz

Pronunciamiento sobre la ciencia y la antropología en México 139
Consejo Directivo del CEAS

RESEÑAS

¿Racismos sin razas? Reseña del libro Expresiones contemporáneas
de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación 143
Jorge Tirzo Gómez

Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica 147
Juris Tipa

INTRODUCCIÓN

LAS VIOLENCIAS, LOS RACISMOS Y LAS DESIGUALDADES EN LA ESCUELA MEXICANA

Nicanor Rebolledo Recendiz y Juris Tipa

El presente volumen es resultado de la compilación de algunas de las ponencias presentadas en el Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología, celebrado del 28 al 31 de mayo de 2024 en la Universidad Iberoamericana (campus Ciudad de México) dentro de los simposios: "El racismo en los espacios escolares en la Ciudad de México" y "*Antropología de la educación y formación intercultural de los educadores.* Diálogos antropológicos y reflexiones educativas". Ambos simposios tuvieron como eje de discusión la violencia, el racismo y la convivencia intercultural en las escuelas públicas de México. Con el primer simposio, por ejemplo, se buscaba poner en la mesa de la discusión antropológica y sociológica las implicaciones del racismo en el sistema educativo, centradas en los contenidos educativos racializados y las prácticas pedagógicas que reproducen el racismo estructural en alguna de sus dimensiones. En el segundo simposio, se proponía debatir desde la perspectiva de la antropología de la educación sobre las políticas, las prácticas y las propuestas de formación de profesores para la educación intercultural, así como la violencia

que hoy padecen las escuelas y que preocupan a los educadores; en particular aquella violencia contra los estudiantes indígenas (que supuestamente es fácil de explicar, pero difícil de controlar) y que demanda mayor atención de parte de los profesores.

Algunas de las principales cuestiones puestas de relieve en las discusiones de ambos simposios fueron los procesos educativos en contextos de desigualdad, racismo y violencia en donde, si bien están implicadas las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, se reconoce que en los profesores recae gran parte de la responsabilidad de educar a los alumnos en ambientes no violentos e interculturales, incluso son llamados a sanearlos con nuevas herramientas pedagógicas. Con frecuencia se llega a pensar que la tarea de los profesores se limita exclusivamente a atender a los alumnos en sus salones de clase y en los horarios marcados, sin embargo, bien sabemos que sus horarios se alargan y sus actividades se multiplican pues abarcan innumerables encargos. En la actualidad, la responsabilidad notable en términos de tiempo invertido y de mayor desgaste para los profesores, es la atención a los derechos de niñas y niños conforme a los protocolos contra el acoso y la violencia.

En este sentido, el objetivo de este dosier es ampliar en la medida de lo posible el conocimiento antropológico que se tiene acerca del racismo en la escuela y de las rutas que están siguiendo las políticas educativas y las prácticas de educación intercultural. Para ser más precisos, se busca contribuir con explicaciones acerca de la naturalización de los racismos en los centros escolares, así como entender la naturaleza de las violencias que desencadenan y la manera en que son afrontados con prácticas pedagógicas alternativas, interculturales y antirracistas. Por tanto, se intenta aportar nuevos elementos a la discusión antropológica y educativa con reflexiones y análisis puntuales sobre distintas situaciones y casos, teniendo como foco algunas escuelas que han experimentado la difícil transición hacia el reconocimiento (identificación y visibilización) de los estudiantes de origen indígena en sus aulas. El reconocimiento, entonces, se entiende aquí como un concepto que abarca un cuadro de derechos humanos, lingüísticos y educativos –asumidos o negados en las escuelas– que plantea problemáticas antropológicas y pedagógicas muy evidentes.

Sin duda, la política de educación intercultural en la Ciudad de México de principios del presente siglo desencadenó numerosos cambios, además de las reformas de 2003 a la Ley General de Educación de 1993, en la que se reconoce en el Artículo 7º fracción IV el derecho a acceder a la educación obligatoria en su propio idioma (indígena) y español,[1] se suma la publicación en 2003 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que reconoce derechos lingüísticos específicos de los pueblos indígenas. Tales cambios revelan, entre otras cosas, un nuevo ordenamiento jurídico que, si bien amplía el marco de los derechos humanos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas, aún no logra tener el impacto esperado en el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas y rurales, mucho menos urbanas.

Sin embargo, este nuevo orden jurídico provocó ciertas transformaciones, algunas casi imperceptibles, relacionadas con el "reconocimiento" y la visibilización de la población indígena dentro de las escuelas, hechos que no solo tienen que ver con los cambios en la percepción de las y los docentes sobre el tema "indígena en la escuela" y del "ser indígena en la escuela", sino también con el surgimiento de iniciativas de innovación pedagógica y de creatividad docente frente

1 La fracción IV del Articulo 7º de la Ley General de Educación, publicada en 1993 y reformada en 2003, dice: "promover mediante la lengua –el español–, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en sus propia lengua y español".

a la inaplazable necesidad de trabajar con la diferencia y la diversidad cultural y lingüística. Por ejemplo, dentro de las actividades de las escuelas empiezan a ser consideradas las culturas e idiomas indígenas en sus programas; también puede notarse el surgimiento de iniciativas tendientes a fortalecer la identidad cultural y la revitalización de los idiomas indígenas de los estudiantes.

Del mismo modo, en los rituales escolares es evidente la incorporación de imágenes *performatizadas* de las culturas originarias, ya sea para homenajearlas y ofrecer un conocimiento acerca de los idiomas originarios en proceso de desaparición o para ensayar formas de articulación de las culturas indígenas dentro de los proyectos escolares en curso. Tales iniciativas son concebidas por algunos académicos y activistas como procesos de interculturalización y, por muchos otros, como procesos de *indigenización* de los centros escolares.

El problema de los estudiantes indígenas inscritos en las escuelas, en particular de la Ciudad México, radica no tanto en que sean identificados como "indígenas" o como "otros" estudiantes culturalmente diferentes y desiguales –con el fin de reconocer el despliegue de su diversidad y visibilizarlos– sino que tal operación intelectual vaya acompañada de la construcción de imágenes estereotipadas y racializadas sobre su condición indígena minorizada y el déficit lingüístico con el que son caracterizados por "no hablar bien el español" y que, a todas luces, los marcan, identifican, describen, clasifican y discriminan por la apariencia física, la pertenencia étnica, la religión, el idioma y el lugar de nacimiento.

Sobre todo, se crean imágenes falsas sobre una condición minorizada con la cual, según sentencian, no podrán navegar con los contenidos de aprendizaje ni podrán convivir con sus compañeros no indígenas. Esta visión de la escuela muestra, entre otras cosas, la crisis por la que atraviesa el sistema educativo en el México actual: la matriz racial y clasista con la que están construidas sus bases ideológicas y culturales, también revela la incapacidad de transformarse a sí misma y los sesgos racistas con los cuales funciona, normalizando y naturalizando así la inferioridad indígena.

Para profundizar sobre estos temas y procesos, el dosier inicia con el texto de Nicanor Rebolledo para analizar los diferentes usos del concepto de racismo en la literatura antropológica y cómo en actualidad se utiliza en un sentido mucho más general para referirse a casi cualquier situación relacionada con la discriminación racial, los prejuicios, los estigmas, la diferencia cultural y la desigualdad social; en particular, el autor analiza el papel de la escuela como institución que reproduce desigualdades, discriminación y el racismo al interior de sus aulas. Sus reflexiones van acompañadas del tema de la diversidad etnolingüística en las escuelas de educación básica en la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México, argumentando que las prácticas pedagógicas tradicionales terminan por establecer medidas restrictivas para las y los estudiantes indígenas, en tanto que restringen la socialización y la libertad de relacionarse con sus pares. Asimismo, Rebolledo interpreta las divisiones interpersonales e intragrupales al interior de las escuelas como expresiones de las distintas formas del racismo existentes en la sociedad mexicana que se presentan como las principales generadoras de la discriminación étnico-racial y la violencia escolar a partir de un supuesto "déficit lingüístico", en relación con el uso "correcto" del español entre estudiantes indígenas dentro de los planteles.

Por otro lado, este dosier contiene dos textos acerca de las distintas violencias en los contextos escolares en la Ciudad de México, uno en nivel de secundaria y otro de preparatoria. Así, Evangelina Juárez aborda la interacción entre estudiantes de una secundaria pública que se encuentra en una zona considerada de alto riesgo delictivo en la Alcaldía Iztapalapa e indaga por

las opiniones de las y los docentes sobre las conductas del alumnado y cómo las enfrentan. Al conocer la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre las formas en que conviven e interactúan, la autora puede proporcionar elementos para construir propuestas que apoyen a las y los menores a identificar cuando una situación y conducta es violenta, con el fin de no naturalizarla y mucho menos reproducirla.

Posteriormente, Citlali Alejandra Sánchez complementa dicha temática al presentar un texto enfocado en los patrones de la violencia estructural en las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje en la educación media superior, tomando como caso de estudio al Instituto de Educación Media Superior. En esta exploración, Sánchez prioriza el análisis de la cultura escolar y las relaciones microáulicas que reproducen las acciones estructurales macroeducativas que, en ocasiones, impiden el desarrollo formativo favorable de las y los estudiantes. De esta manera, se plantea una propuesta de reflexión docente frente a la práctica educativa y sus posibles consecuencias.

Como una transición al siguiente eje del presente dosier, Irving Carranza y Jorge Tirzo proponen un análisis sobre las tensiones y continuidades en la construcción del discurso de la educación intercultural en la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México, teniendo como marco de análisis la configuración de la Nueva Escuela Mexicana y las aspiraciones transformativas del proyecto educativo de la llamada Cuarta Transformación. En esta aportación, los autores identifican las tensiones que han orientado la definición y el proceso de concreción de las políticas educativas bajo la premisa intercultural, destacando la continuidad de la narrativa neoliberal de la educación como el principal referente y aspiración de la educación básica, lo que limita y obstaculiza su transformación de manera sustancial.

Por otra parte, Elena Cárdenas presenta un texto sobre las prácticas racistas hacia las niñas y los niños de origen indígena en escuelas de la Ciudad de México desde un enfoque lingüístico, donde visibiliza los prejuicios y la discriminación que se manifiestan tanto abierta como sutilmente, provocando un impacto negativo en sus experiencias educativas al generar segregación lingüística y racismo. En este estudio, Cárdenas demuestra que el conjunto de actitudes y creencias de las y los docentes hacia los idiomas y las culturas que posee este sector del alumnado, no necesaria e inmediatamente se transforman al ingresar a la escuela junto con los cambios en los planes de estudio donde se plantean los valores de la interculturalidad así como la inclusión de la pluralidad cultural y etnolingüística.

El dosier cierra con la aportación de Francisco Javier Gómez, quien ofrece un análisis de la formación identitaria docente de Líderes Educativos Comunitarios (LEC) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el marco de la educación indígena, utilizando el caso particular de las experiencias y reflexiones de siete educadoras comunitarias en Tolimán, Querétaro (México). La presencia de las condiciones estructurales como la pobreza y la desigualdad han sido casi constantes en los contextos educativos donde opera el sistema del CONAFE; a estos se suman otras problemáticas particulares que han acompañado a la instrucción educativa formal de los grupos indígenas y rurales de México. No obstante, el cúmulo de distintas experiencias positivas y negativas ha fortalecido el valor de las prácticas personales y de la identidad profesional que cada una de ellas confiere al ser educadora comunitaria, además de que el CONAFE resulta ser una opción importante para estas educadoras al proporcionar la posibilidad de "salir" de las condiciones de opresión que viven en distintos núcleos domésticos por su condición de sexo-género, a la vez que les proporciona trabajo remunerado que las coloca dentro de un espectro de poder al interior de sus comunidades y núcleos familiares.

Con estos seis artículos, el presente trabajo intenta proporcionar una vista a través de la mirilla hacia las violencias y los racismos en los espacios escolares en México. A pesar de la concentración geográfica de la mayoría de las aportaciones en la Ciudad de México, es un intento de visibilizar dicho tema a nivel nacional al proporcionar un punto comparativo para futuros estudios y dosieres en esta temática pero llevados a cabo en otras ciudades y regiones de México. Con esto, esperamos que esta labor colectiva haya sido y sea de utilidad tanto a nivel académico –para generar nuevos conocimientos y visibilizar las distintas problemáticas en el campo escolar– como un impulso para considerar cambios sustanciales en el sistema educativo hacia una mayor inclusión y antirracismo en los contenidos y las prácticas educativas.

Queremos expresar nuestro agradecimiento al profesor Luis Toscano de la Universidad Autónoma Indígena de México por su contribución con las fotografías que ilustran este dosier, así como las aportaciones de las reseñas de los libros *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación* (2021) y *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (2023), la primera elaborada por Jorge Tirzo Gómez y la segunda por Juris Tipa.

Ciudad de México, diciembre del 2024

VIOLENCIA Y RACISMOS EN LA ESCUELA
REFLEXIONES ANTROPOLÓGICAS

Nicanor Rebolledo Recendiz[1]

RESUMEN

El trabajo reflexiona sobre el racismo que se manifiesta de manera velada y en ocasiones abierta en las escuelas, pero que opera con la misma lógica de discriminación y exclusión. Las divisiones interpersonales e intragrupales al interior de las escuelas son interpretadas como expresiones de las distintas formas de racismo existentes en la sociedad y que se presentan como las principales generadoras de la discriminación y la violencia escolar; o más bien, estallan cuando se activan las formas jerárquicas relacionadas con el capital cultural con las que operan y del supuesto déficit lingüístico en el aprendizaje y de las lógicas puras de diferenciación étnico-racial de los estudiantes indígenas dentro de los planteles. La diferencia que genera "la presencia indígena" en los recintos, parece ser una de las formas más nítidas de discriminación y exclusión, así como la evaluación académica aplicada a los estudiantes basada en el mérito individual y los prejuicios raciales y lingüísticos, dentro de la organización jerarquizada del conocimiento y un gobierno escolar centralizado. Así, cuando los estudiantes indígenas son clasificados como un todo y los

1 Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, integrante del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Contacto: nrebolle@upn.mx

sistemas de evaluación escolar los engloba utilizando el mérito académico individual y la condición etnolectal para calificarlos, es muy probable encontrar esas lógicas sobre las cuales se reproducen las formas más claras de rechazo y discriminación, es decir, en las evaluaciones individuales entran en juego los prejuicios raciales y el mérito académico personal.
Palabras clave: violencia escolar; racismo cultural; discriminación; racismo antiindígena; prejuicios lingüísticos.

Violence and racism at school. Anthropological reflections

ABSTRACT

This paper reflects on the racism that manifests itself in a veiled and sometimes open way in schools, but that operates with the same logic of discrimination and exclusion. Interpersonal and intra group divisions within schools are interpreted as expressions of the different forms of racism existing in society and that are presented as the main generators of discrimination and school violence, or rather that explode when hierarchical forms related to the cultural capital with which they operate, the supposed linguistic deficit in learning and the pure logics of ethnic-racial differentiation of indigenous students within schools are activated.

The difference generated by "the indigenous presence" in the premises seems to be one of the clearest forms of discrimination and exclusion, as well as the academic evaluation applied to students, based on individual academic merit and racial and linguistic prejudices in the hierarchical organization of knowledge and a centralized school government. When indigenous students are classified as a whole and school evaluation systems encompass them, using individual academic merit and ethnolectal condition to grade them, it is very likely to find those logics on which the clearest forms of rejection and discrimination are reproduced, that is, in individual evaluations racial prejudices and individual academic merit come into play.
Keywords: school violence; cultural racism; discrimination; anti-indigenous racism; linguistic prejudices.

Introducción

Las noticias sobre la violencia en las escuelas son alarmantes, sobre todo la violencia que ocurre en aquellas escuelas donde los ataques contra los estudiantes indígenas son el pan de cada día, no solo porque se manifiesta recurrentemente, sino también porque es una conducta racista solapada en los recintos excluyente y académicamente dañina. Hay casos de violencia extrema que merecen ser estudiados a profundidad por su alta capacidad de destrucción, como aquel difundido el 6 de junio del 2022 a través de varios diarios sobre el niño Juan Pablo, estudiante de secundaria de 14 años de origen otomí, quien fue rociado con alcohol y quemado dentro del salón de clase por dos de sus compañeros de la Telesecundaria "Josefa Vergara", ubicada en la comunidad El Salitre en el estado de Querétaro. Las noticias señalan que tiempo atrás este niño venía siendo víctima de agresiones sistemáticas por parte de sus compañeros e incluso de su propia maestra, por "ser indígena" y "no hablar bien español".[2]

2 Al respecto, Ornelas (2022) señala lo siguiente en una nota de Excelsior: "Casos como este ya son parte del racismo sistémico, ya están incorporados dentro del sistema de enseñanza y se encuentran articulados a la estructura del sistema educativo."

Por otra parte, hay casos de violencia escolar mucho más discretos y solapados también por la institución escolar que representan claramente formas de rechazo y discriminación y que ocurren cotidianamente en algunas escuelas primarias urbanas de la Ciudad de México, principalmente en aquellas donde estudian niñas y niños de origen indígena. Sin duda, la violencia escolar que se produce en este tipo de escuelas se relaciona con conductas agresivas vicarias que se aprenden en las mismas escuelas, en los hogares o en el contexto social más amplio.

En este trabajo nos interesa analizar el racismo en la escuela, entendiendo que este es un fenómeno que se manifiesta a veces de forma encubierta y en ocasiones abiertamente, pero que opera con la misma lógica excluyente. Es decir, las divisiones interpersonales e intragrupales son interpretadas como expresiones de las distintas formas de racismo existentes en la sociedad y que se presentan como las principales generadoras de la discriminación y la violencia escolar, muchas de las cuales se derivan, generalmente, de las formas jerárquicas relacionadas con el capital cultural y el supuesto déficit lingüístico en el aprendizaje y de las lógicas puras de diferenciación étnico-racial de los estudiantes indígenas.

Las discriminaciones de este tipo residen en las lógicas de diferenciación y jerarquización; primero, porque se basan en la diferencia que genera "la presencia indígena" en los recintos; segundo, porque la evaluación de los estudiantes se basa en el mérito académico individual; y tercero, porque la escuela posee una organización jerarquizada del conocimiento y un gobierno escolar centralizado. Cuando los estudiantes indígenas son clasificados como un todo y los sistemas de evaluación escolar los clasifica como las partes de ese todo, utilizando el mérito académico individual y la condición etnolectal para encasillarlos, es muy probable encontrar esas lógicas sobre las cuales se reproducen las formas más nítidas de rechazo y discriminación, es decir, en las evaluaciones individuales entran en juego los prejuicios raciales y el mérito académico personal. De ese modo, el racismo antiindígena es un fenómeno que permea a la institución escolar cuando evalúa a los estudiantes a partir de prejuicios raciales y lingüísticos y con el déficit académico medido con juicios morales.

Podemos pensar que las divisiones y los conflictos étnico-raciales en la escuela son producidos por el desarrollo del currículum (más bien, son inherentes al currículum) que, al establecer lógicas de selección y evaluación en el desarrollo académico, implantan formas de competencia desmedidas y lógicas de segregación, las cuales reproducen formas jerárquicas de organización escolar escudadas en "el síndrome del primero de la clase" y en la enseñanza relegada y diferida (que significa dejar atrás a sus compañeros de clase con tal de ser los primeros o esperar a ser atendidos en las deficiencias para no rezagarse en el caso de los estudiantes atrasados). Estas formas de selección, de evaluación y de separación espacial de los estudiantes por lengua y condición indígena, personifican las políticas educativas (compensatorias y de acción afirmativa) y las prácticas pedagógicas que hoy son reproducidas en las escuelas.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar el racismo antiindígena que expresan los docentes y es observado en el vocabulario común de las escuelas, a la vez, este es retomado en discusiones orientadas a construir prácticas transformadoras y antirracistas. Nuestras reflexiones se centran en escuelas de la zona escolar número 28 de Iztapalapa, que atienden a estudiantes provenientes de las colonias Santa María Aztahuacan, San Sebastián Tecoloxtitlan, Santiago Acahualtepec y San Miguel Teotongo de la Alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México. En primer lugar, abordaremos de manera particular algunas definiciones conceptuales con el propósito de enmarcar las características del racismo propio de estas escuelas, la racialización y la discrimina-

ción, pues son conceptos que ayudan a entender el fenómeno del racismo antiindígena en los espacios escolares en los cuales se reproduce y engendra violencia.

En segundo lugar, introduciremos algunos elementos de la historia de la educación que dan lugar a comprender el ensanchamiento de las políticas integracionistas (desindianización, amestizamiento y asimilación) y el surgimiento de movimientos indigenistas (etnicistas, de descolonización y antirracistas), así como el foco de análisis del racismo en la escuela que actualmente tienen los investigadores en sus temas de estudio. En tercer lugar, a través de una serie de actividades que realizamos con profesoras y profesores de las Zonas de Supervisión Escolar núm. 27 y 28 de primaria; 19 y 21 de prescolar y con Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs), analizamos las imágenes que construyen por medio de un vocabulario con el cual explican el origen, la trasmisión y la reproducción de estereotipos que marcan y estigmatizan a los estudiantes por su lengua, condición étnica, color de piel, sexo, género y lugar de procedencia. Adicionalmente, planteamos algunas reflexiones finales sobre el racismo y el bilingüismo de los estudiantes indígenas, compartidas con profesoras y profesores de dos escuelas, como resultado de nuestra participación en calidad de acompañantes y observadores activos en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) durante el ciclo escolar 2023.

Un punto de partida, definiendo conceptos

De acuerdo con el objetivo de analizar el racismo antiindígena y el movimiento pedagógico de las escuelas referidas, interpretado como la emergencia de prácticas transformadoras y antirracistas, debemos hacer una revisión de los conceptos fundamentales que se están utilizando para estudiar el racismo y los fenómenos asociados a la educación escolar, como la violencia y el acoso escolar, tanto para la instrumentalización de las actividades con los docentes, por ejemplo, de acompañamiento en los CTE, como para comprender los giros que están tomando en la actualidad las discusiones teóricas y las rutas de las políticas educativas. Para ello, consideramos necesario comenzar aquí con una revisión general acerca de los conceptos de racismo, racialización y discriminación, traídos a la discusión de forma reiterada por estudiosos de la antropología y de otras disciplinas sociales con la finalidad de examinar la influencia que han tenido en México en el diseño del sistema educativo durante las primeras décadas del siglo XX y que son replicados en las prácticas escolares desde entonces a la actualidad, a tal punto que parece estarse dando un retorno hacia los viejos racismos culturales y sus corolarios.

Apreciamos en la literatura reciente múltiples ángulos de análisis del racismo, los cuales abarcan diversas definiciones y manejos conceptuales: 1) como nota inicial, hay que decir que durante las primeras tres décadas del siglo XX, el racismo fue considerado un aspecto determinante de la cultura o, más bien, devino en su equivalente conceptual; 2) de acuerdo con la literatura que hoy disponemos, se estima que a fines de los años sesenta del siglo XX, el concepto de racismo amplió su definición con la introducción de nuevos términos como los de “actitudes” y “creencias” para clasificar a las personas en términos raciales; 3) para los años sesenta y setenta del siglo XX el concepto de racismo se usó como una etiqueta para referirse a un complejo histórico generado por el sistema capitalista para clasificar a las personas en términos raciales y de clase social; 4) en la actualidad se utiliza en un sentido mucho más general para referirse a casi cualquier situación

relacionada con la discriminación racial, los prejuicios, los estigmas, la diferencia cultural y la desigualdad social (Banton, 2015, pp. 84-85).

Respecto al concepto de racismo como cultura, Michael Banton (1977) señala en su libro *La idea de raza,* que la palabra racismo parece que fue introducida en Inglaterra a finales de los años treinta para identificar una concepción antropológica que afirma que la raza es en esencia la cultura misma, tal como la definía Eduard Burnet Tylor en su ya centenario libro *Cultura primitiva.* Más bien el concepto de raza estaba siendo sustituido por el concepto de cultura bajo la creencia de que por la vía de la permuta terminológica podría sustituirse el término 'racismo' considerado inapropiado para estudiar las diferencias culturales. Una ventaja que observan los antropólogos de esa época respecto de esa permuta terminológica, incluido el propio Franz Boas, es que el enfoque que se aplicaba en los estudios de raza no abarcaba otros fenómenos sociales con los cuales podrían estar asociados, como los conceptos de cultura, lengua y tipo físico.

Por ejemplo, Boas (1911) trató de probar que idiomas distintos pertenecen a distintos tipos de raza y son ajenos al genio de otras, cuestiones que hacen suponer que el tipo físico, idioma y cultura tienen conexiones íntimas (Boas, 1911, lección 4, p. 2). Esta perspectiva de análisis de Boas sobre el racismo, de alguna manera impactó en las políticas educativas de las primeras décadas del siglo XX por medio de su difusión de forma directa en la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas, creada en 1911, y de la naciente profesionalización de la antropología en México (Rutsh, 2007; Martínez *et al.*, 2019). Posteriormente, estas mismas ideas toman cuerpo con el diseño de los experimentos sociales y laboratorios culturales de incorporación de la población indígena a la sociedad nacional por medio de proyectos educativos (Calderón, 2018) inspirados en el particularismo histórico del mismo Franz Boas y que después se sumaron a la pedagogía activa de John Dewey (incorporada por la vía de la antropología educativa desarrollada por Moisés Sáenz).

Las Misiones Culturales, La Casa del Estudiante Indígena y Los Internados Indígenas, son los ejemplos más claros de la matriz racial (colonial) con la que se definen los modelos educativos de la postrevolución. Algunas fuentes confirman que

> la propuesta de integración indígena de Manuel Gamio en los años veinte estuvo vinculada con la educación y, sobre todo, con la propuesta de depuración médico-higiénica inspirada en la eugenesia y al pensamiento criminológico, que planteaba la necesidad de imponer medidas de profilaxis social, tomando como punto de referencia la variable de la herencia racial (Urias, 2007, p.88).

Las instituciones educativas se fundaron con la intención de alfabetizar en un idioma común pero también con el propósito de "civilizar" a la población indígena: combatir la superstición y crear nuevos hábitos higiénicos y alimenticios; esto incluía una campaña contra las lenguas indígenas pues se creía que estas eran portadoras de desviaciones que impedían lograr el objetivo de impulsar el español como idioma común para todos los mexicanos. Su importancia radicó en la discusión acerca de los elementos degenerativos, tanto de aquellos derivados de la herencia genética como del supuesto defecto en el habla de los mexicanos, que podría causar el uso de las lenguas indígenas con el propósito de, según se pensaba, influir en el supuesto atraso de la población indígena misma. En suma, el mestizaje que promovió Manuel Gamio con los proyectos de integración de la población indígena a la sociedad nacional, se basó en la educación y en la invocación de un referente común nacional y mestizo como eje de la identidad mexicana (Beltrán, García y Ríos, 2017).

Respecto del racismo como un concepto que incorpora los términos de "actitudes" y "creencias" para estudiar el racismo, podemos decir, de acuerdo con Banton (2015), que abre una etapa en la que la mayoría de los enfoques no parten de una definición de racismo, sino de una descripción del racismo, una perspectiva con la que se busca detallar las percepciones, creencias, actitudes y representaciones. La palabra racismo y racista fueron utilizados para clasificar, sobre todo, se utilizó como arma política para actuar frente a la desigualdad social imperante. Los cambios en el uso del término racismo como fenómeno particular es un claro reflejo de las formas de cómo los estudiosos comprendían la realidad social de ese momento histórico. Es decir, las nuevas elaboraciones conceptuales adquirieron nuevos significados (incluso obtuvieron connotaciones peyorativas) que ayudan a explicar la tentativa de ampliar su aplicación a las nuevas realidades (Banton, 2015). Es un término que se utilizó para expresar juicios morales ante cualquier actitud calificada como ofensiva de la dignidad de las personas.

Este periodo en México se relaciona en su mayoría con discusiones sobre el mestizaje y con las políticas de asimilación e integración de la población indígena como estrategias racistas del indigenismo mexicano (Castellanos, 2000). Al respecto, Juan Comas argumenta que

> es difícil establecer una distinción entre los efectos del mestizaje racial en sí, y los del cruzamiento de grupos inferiores de población, con independencia de su raza (...), no hay nada que pruebe que el mestizaje provoca la degeneración de la descendencia; pero tampoco que dé origen a grupos superiores (Comas, 1952, p. 16).

Por otro lado, Aguirre Beltrán (1958) introdujo en la discusión el papel de la población negra en el proceso de mestizaje que, a diferencia de la población indígena que reconstruyó una nueva cultura, no conservó el complejo cultural africano ni las características somáticas negroides ni las lenguas, pese a su asilamiento. Sobre este periodo, Castellanos (2000) dice que aún persiste la controversia en la antropología mexicana respecto de la inexistencia de las razas y culturas inferiores y superiores, en cambio, poco a poco ganan terreno los argumentos que afirman que el racismo es una construcción social.

Durante las décadas de los sesenta y setenta, el racismo fue tomado como un complejo histórico generado por el capitalismo que solapa formas de explotación y discriminación, que clasifica a las personas en términos raciales y posiciones sociales y, como otro campo temático, que ayudó a configurar las políticas antirracistas y el combate a la discriminación. Por una parte, Banton (2015) argumenta que durante este periodo histórico se denominaba prejuicio racial al racismo. Por otra parte, este nuevo racismo o 'racismo de clase', según Balibar y Wallerstein, es un:

> (…) fenómeno social total que se expresa en prácticas (formas de violencia, desprecio, intolerancia, humillación, explotación), discursos y representaciones y otros tantos desarrollos intelectuales del fantasma de profilaxis social, de preservar la identidad del "yo", del "nosotros", ante cualquier perspectiva de promiscuidad, de mestizaje, de invasión), y que se articulan en torno a estigmas de la alteridad (apellido, color de la piel, prácticas religiosas. Organiza sentimientos (la psicología se ha ocupado de describir su carácter obsesivo, pero también su ambivalencia "irracional") (Balibar y Wallerstein, 1991, p. 32).

Este concepto de racismo debe ser analizado en sus particularidades históricas y en las posibles relaciones de pertenencia a una familia de conceptos nuevos enlazados unos con los otros, esto nos permite entender sus nuevas expresiones y las formas de prevenirlo. Permite identificar, en primer lugar, que el racismo pertenece, según Banton (2015, p. 84) "a una familia de concep-

tos que incluye nacionalismo, etnicismo, romanticismo, multiculturalismo", nosostros agregaríamos a la lista el concepto de interculturalismo; en segundo lugar, algunos otros autores sostienen que el racismo puede ser analizado como la manera en la que se expresan las fuerzas sociales del capitalismo mundial, más precisamente, "por ser una doctrina universal, el racismo ayuda a mantener el capitalismo como sistema" (Wallerstein, 1991, p. 58).

Una de las principales preocupaciones de los científicos sociales de los años sesenta y setenta eran las legislaciones antidiscriminatorias, la segregación y las tensiones intergrupales (Banton, 1977). De acuerdo con esto, no es extraño que la principal preocupación de los psicólogos sociales y educadores se enfocaran en los problemas interpersonales, más que en los movimientos sociales que estaban naciendo en esos años en varias partes de los países descolonizados o en los movimientos antirracistas que surgían en las metrópolis. Los autores de este periodo subrayaban justamente que el nacimiento de protestas contra el racismo no eran producto de conflictos interpersonales y de interacción en las aulas, sino de la discriminación racial asociada a amplios movimientos históricos.

En suma, el término racismo pasó a designar actitudes, creencias y prácticas que los movimientos por los derechos civiles buscaban cambiar. El ser racista dejó de ser un simple adjetivo que califica a una persona por sus acciones, devino en postura ética y un término de uso popular, a ser empleado como bandera política de "denuncia moral" contra el *statu quo* y contra contrincantes políticos (Banton, 2015, p. 86).

Algunas discusiones actuales sobre el racismo en la escuela

En México, la literatura de los años recientes sobre racismo en la escuela abarca diferentes cuestiones sobre la discriminación racial, los prejuicios, los estigmas, la diferencia cultural y la desigualdad social que, sorprendentemente, se han tornado lenguaje común en las políticas públicas y punta de lanza de las discusiones académicas, las cuales reviven viejas polémicas aparentemente quedadas en el olvido. Aunque no es nuestra intención hacer una revisión exhaustiva de las discusiones actuales sobre el racismo en la escuela, cabe apuntar aquí algunos de los temas centrales que han guiado la investigación educativa, tanto por sus enfoques como sus metodologías.

Si bien la discusión antropológica y educativa ha cobrado auge con este tema, es todavía escasa la investigación realizada dentro de este campo relativamente nuevo. Los temas que se abordan se relacionan con: 1) el currículum y el aprendizaje vicario en los diferentes niveles educativos que son portadores de elementos estructurales de la discriminación, así como el análisis histórico en la educación que puntualiza el carácter racial y la sobrecarga de contenidos racializados en la enseñanza; 2) el prejuicio lingüístico y el bilingüismo de los estudiantes indígenas, la lengua indígena como elemento que marca diferencias estructurales en la discriminación racial y el desarrollo educativo; 3) las actitudes y percepciones respecto del color de piel y el tipo físico del cuerpo de las personas, como anclajes en la formación de estereotipos y estigmas en la escuela; 4) el lugar de nacimiento y residencia, movilidad, situación laboral y social de las familias.

Respecto a las investigaciones y estudios que actualmente aparecen publicados en revistas y libros, sale a la luz un tema extremadamente controvertido relacionado con el desarrollo general de la educación, que abarca desde reflexiones antropológicas y sociológicas sobre la relación entre racismo y educación en México, hasta análisis muy puntuales sobre los contenidos educativos sobrecargados de elementos racializados como las prácticas racializadas, el aprendizaje vicario y las imágenes (de representación) del indígena en los libros de texto.

El racismo de la sociedad mexicana se replica en la escuela a través de sus planes y programas de estudio, es un argumento que sostienen Saúl Velasco y Bruno Baronnet (2016), cuando analizan que el racismo de la escuela se personifica en el mestizaje y el ideal mestizo que parece encarnase en el racismo cotidiano. Las prácticas curriculares delinean las formas de pensar y diseñan las formas de interacción de los estudiantes, es decir, implantan la disciplina necesaria a fin de conseguir el objetivo académico que buscan lograr. ¿Es posible desmontar el racismo?, es una pregunta que los autores formulan para ofrecer, por lo menos, dos respuestas:

> A la educación intercultural le debemos el relanzamiento del racismo, pero ahora como racismo cultural. El racismo cultural es más reciente, corresponde a la época que se abrió unas décadas antes del fin de la guerra fría, pero se hizo mayormente notable cuando tal acontecimiento fue consumado (Velasco y Baronet, 2016, p. 10).

Nos parece una respuesta que abre una discusión contrastante con aquellas posturas que sostienen que la educación intercultural desbroza múltiples caminos y dibuja muchas perspectivas, que plantean los estudiosos de la educación intercultural crítica, decolonial y antirracista. La otra respuesta, que nos parece vitalista, se plantea como punto final pues tanto las "escuelas generales, como en las indígenas, la posibilidad de actuar contra el racismo depende en mucho de los colegios de profesores. Si los maestros logran hacerlo consciente, y además pueden reconocer su intervención para modificar la realidad, entonces todo podría cambiar" (Velasco y Baronet, 2016, p. 12).

Por otro lado, algunos estudios hacen notar que cuando se visibiliza la presencia de estudiantes indígenas y se admite la diversidad cultural, se provocan conflictos en la escuela, pues a pesar de que la conflictividad no es tan visible en aquellas escuelas de estudiantes de mayoría morena, las expresiones verbales proferidas por el color de piel morena pueden llegar a provocar reacciones violentas interpretadas como respuestas a la discriminación que infunden. Este punto es considerado problemático para analizar a las y los estudiantes con el molde de grupo social, con identidad definida por el color de piel, y que la racialización no puede ser subsumida a las nociones de raza y etnicidad (Andrade, 2022).

En situaciones como estas los chistes y las bromas son consuetudinarias y naturalizadas y pueden llegar incluso a generar algún tipo de violencia tipificada como violencia racista. De la misma manera, la discriminación lingüística está ligada a estereotipos y prejuicios aprendidos culturalmente y siempre aparecen en estrecha relación con lo afectivo y cognitivo. "Lamentablemente estas actitudes 'inocentes' las vemos reproducidas en las bromas de niños y adolescentes en las aulas de las escuelas mexicanas, vemos como los jóvenes continúan esta tradición de prejuicios y estereotipos, que perpetúan el racismo" (Andrade, 2022, p. 219).

En los últimos años aparecen publicaciones que analizan las rutas teóricas que siguen las discusiones en torno a la racialización de los procesos educativos y al racismo implícito en la formación de la educación superior (Baronet, Carlos y Domínguez, 2018), especialmente en aquellos

programas en los que se inscriben estudiantes indígenas (Czarny *et al.*, 2023). La mayoría focaliza sus objetivos de análisis en las formas internalizadas de racismo y sobrevivencia (resistencia) de los estudiantes a las dinámicas de discriminación racial y exclusión social, así como en los procesos de segregación en los que suelen situarlos, tanto por su adscripción en programas separados y en áreas de formación específica para estudiantes indígenas (a través de programas basado en cuotas, programas compensatorios, becas y estímulos), con la asignación de recursos presupuestarios limitados para su funcionamiento, que se traducen en programas concebidos académicamente deficitarios por evaluadores de las educación superior.

Por otro lado, se han multiplicado los estudios sobre la violencia escolar por parte de investigadores educativos, pero poco se ha estudiado el racismo en la escuela (y de la escuela) y sus efectos. Se investiga la violencia escolar y la violencia en la escuela, así como también se llevan a cabo programas para su prevención, muchos de los cuales están poniendo demasiado énfasis en el acoso (*bullying*), la intimidación y las agresiones en sus variadas formas, como fenómenos de alta incidencia en la alteración del ambiente escolar y la descomposición de las comunidades escolares que, según reportan, afectan no solo las relaciones interpersonales de los estudiantes, los profesores y entre la comunidad escolar en general, sino que también perturban el desarrollo escolar y los resultados académicos.

La mayoría de estos estudios parten de un planteamiento general: la escuela era considerada el espacio tradicionalmente seguro, de mayor protección, de libertades y derechos, no obstante, recientemente presenta cambios muy importantes, entre otras cosas, debido a la penetración de la violencia y la inseguridad. Parten del supuesto de que la escuela es una institución sana y un espacio seguro, libre, pacífico, con reglas y normas claras que aseguran integridad y una estancia acogedora para los estudiantes. Se piensa, por otra parte, que al instalarse la violencia, los objetivos académicos de la escuela, incluyendo la inducción de valores positivos, la participación ciudadana y la promoción de la paz, deben sumarse como acciones para contrarrestarla.

Así, la violencia en (y de) la escuela como tema específico, suele abarcar innumerables aspectos como la indisciplina escolar y los antivalores, la intimidación, las microviolencias originadas con la colocación de sobrenombres ofensivos, los insultos, las agresiones sexuales y de género, el consumo de drogas y la complicidad de los estudiantes con la policía en los actos de robo y violación (Furlan, 2005; Pasillas, 2005; Ortega, 2007). Aunque la violencia en la escuela forme parte de un abanico de temas relacionados con la violencia escolar y la descomposición de las comunidades escolares, poco se ha incluido al racismo dentro de este conjunto de aspectos, a pesar de ser un tema considerado estructural e inherente al sistema educativo.

Desde esta óptica, pensamos que el racismo es un fenómeno extendido en el paisaje de las escuelas e incluso es de mayor peligrosidad comparado con el *bullying*, que en momentos se reproduce bajo la sombra de la violencia escolar o simplemente aparece escudado en ella y se activa en los momentos de conflicto, pero sin mostrar su verdadera cara. Por ejemplo, cuando hay riñas entre estudiantes, supuestamente por abuso de poder o por insultos, uno puede suponer que son simples peleas motivadas por control de espacios o de pleitos provocadas por la competencia en la ocupación del mejor estudiante de la clase; sin embargo, como veremos, son fenómenos que se conjugan con el racismo para producir más violencia.

La violencia racista a la que nos estamos refiriendo no es un enfrentamiento entre estudiantes víctimas del racismo y estudiantes y profesores racistas, o de una pelea entre pares, sino que se

trata de un enfrentamiento originado por el abuso de poder y el "maltrato" incubado en el racismo (incluimos aquí la tarea pedagógica cargada de autoritarismo y de acciones descalificadoras), aspectos que se instituyen como una severa patología de mayor peligro, de súper violencia. La violencia racista es una violencia que se distingue de otra ocasionada por la violencia intrafamiliar y las ofensas, la intimidación, el maltrato y demás formas que adquieren las agresiones contra los estudiantes indígenas.

Sin embargo, son relativamente escasos los estudios enfocados a analizar el prejuicio lingüístico y el bilingüismo de los estudiantes indígenas. Tal vez se deba a que las diferencias lingüísticas en la escuela no sean la base de la confrontación como son las diferencias de color de piel, situación económica o lugar de residencia, que posiblemente evoquen muchas más reacciones potentes. Agregaría a este supuesto de invisibilidad del conflicto lingüístico en la escuela, el hecho de que el español no solo se usa como lengua vehicular del currículum, sino como lengua dominante frente a las lenguas indígenas, incluso en el desarrollo de la enseñanza dentro de las escuelas del subsistema de educación indígena. Eso significa que el conflicto lingüístico está presente en las escuelas y es motor de las confrontaciones o manifestaciones de violencia contra los hablantes de lenguas indígenas en las escuelas, fenómeno presente incluso en las escuelas indígenas donde se supone que (por obvias razones) no debería manifestarse.

En general, los estudios en este campo de investigación hacen referencia a la forma de hablar de los estudiantes indígenas como indicadores de alteridad, sea en una lengua indígena o en un castellano etnolectal, en los que se hacen evidentes los errores gramaticales y el acento al hablar (Schnuchel y Wright-Carr, 2020). La discriminación lingüística de la cual son objeto los estudiantes indígenas se manifiesta mediante actitudes reprobatorias de parte de sus compañeros e incluso de los docentes por "no hablar español estándar" (la lengua del currículum), opera mediante gestos y miradas, apodos o sobrenombres ofensivos. Aunque la discriminación lingüística se manifiesta en menor grado en las escuelas del subsistema de educación indígena mediante hechos ofensivos que confrontan a los estudiantes monolingües de lengua indígena con los estudiantes bilingües, en las escuelas urbanas de alta concentración de estudiantes indígenas, esta es mucho más frecuente.

Esta cara de la discriminación lingüística afecta en varios sentidos la socialización de los estudiantes indígenas, por un lado, obstaculiza la integración a la dinámica académica, a tal punto que genera resistencia (mantenerse callados y no participar como formas de resistencia) que se traduce finalmente en deserción y abandono escolar. La otra cara de la discriminación lingüística se manifiesta en el desarrollo de las actividades académicas instrumentales, cuando "no hablar bien español académico" es interpretado como "déficit lingüístico" y una barrera que impide a los estudiantes indígenas navegar adecuadamente dentro de las áreas de aprendizaje del currículum; esto significa que tendrán problemas de comprensión y repercusiones en las otras áreas de aprendizaje. Esta suposición es prevista como interferencia calculada (prejuicio lingüístico) y una forma de discriminación de los estudiantes indígenas por su manera de hablar español indígena (etnolecto).

En algunas escuelas de primaria de la Cuidad de México, la indiferencia (invisibilidad de las lenguas indígenas), el rechazo a la diferencia étnica y la pobreza, con la que caracterizan a los estudiantes indígenas, parecen marcar los límites de las fronteras que separan a los estudiantes indígenas respecto de los estudiantes no indígenas. Esta dinámica supone que las escuelas son los espacios donde mejor se aprecia el mapa de la segregación y la discriminación que hoy padecen los estudiantes indígenas y que no es el racismo de raza o de color de piel, sino un racismo sin raza,

como apuntan Balibar y Wallerstein (1991, p. 37), que opera de manera encubierta utilizando nociones indígenas, migrantes y otras etiquetas descalificadoras que los marcan por "no hablar bien el español" de la escuela (Rebolledo, 2023). La reprobación y el abandono escolar no solo se deben a la situación económica de los estudiantes, sino a:

> (…) factores etnolingüísticos y un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos y por rechazo a su condición. A los niños indígenas que no "hablan bien" el español se les margina; más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de toda clase de burlas y escarnio (Rebolledo, 2018, pp. 200-201).

Sin embargo, parece que en muchas de estas escuelas los docentes están tomando conciencia de que los estudiantes indígenas son "diferentes" y aceptan a su vez que algo hay en ellos que impide que sean tratados en igualdad frente a sus compañeros no indígenas, porque suelen "no hablar bien español estándar" y académicamente no rinden igual. Esto origina en la visión de los docentes un proceso peculiar de diferenciación entre los estudiantes indígenas y los no indígenas: los profesores aceptan la diferencia, pero la matizan haciendo notar las desventajas académicas de los alumnos indígenas.

Es decir, hacen evidente su situación de retraso académico y generan en el ambiente escolar un vago sentimiento de que los alumnos indígenas no se integran a la dinámica de las clases como el resto de los estudiantes (Rebolledo, 2018). Ese sentimiento es matizado con ayudas académicas para atenuar las desventajas, con medidas de asistencia individualizada o con decisiones que terminan por convertirse en actos de separación y distanciamiento físico, como si los profesores tuviesen la convicción de que los estudiantes indígenas son realmente incapaces de integrarse a la escuela y que su condición étnica no les ayuda a desenvolverse académicamente (Rebolledo, 2023).

Dentro de este espectro, hay investigaciones orientadas a estudiar las actitudes y las percepciones respecto del color de piel y el tipo físico de los estudiantes, como anclajes en la formación de estereotipos y estigmas en la escuela. Más bien son estudios que tienen por objetivo explicar la importancia de hablar del racismo y de las creencias heredadas de nuestros antepasados, así como de la educación recibida en la familia y la escuela.

El texto *Caja de herramientas para identificar el racismo en México,* coordinado por Gabriela Iturralde y Eugenia Iturriaga (2018), reúne una serie de trabajos relacionados con las expresiones del racismo en México. Es un texto didáctico que nos ofrece revisiones y reflexiones sobre el racismo y al mismo tiempo ofrece alternativas educativas desde la escuela para "eliminarlo". Entre sus principales argumentos, hallamos que se ha inculcado a las niñas y los niños, desde la infancia, en la familia y en la escuela, la idea de que en México somos una población mestiza, mezcla de lo indígena y lo español, negando así la existencia del racismo y de que las desigualdades se originan desde la pobreza y las diferencias de clase.

Sin embargo, considera que el racismo es una ideología arraigada que no ha desaparecido del inconsciente colectivo de la sociedad mexicana, y que para eliminarlo es necesario pasarlo por un proceso de desaprendizaje y de identificación de los dispositivos con los cuales se aprende; por eso "la escuela, la familia y los medios de comunicación, como espacios de socialización, son centrales en la reproducción del racismo y, por lo tanto, en su eliminación" (Iturralde e Iturriaga, 2018, p. 42). En suma, el texto analiza y compara los discursos y las prácticas racistas y de discriminación

que se viven en la escuela y que se reproducen mediante los materiales educativos, las prácticas docentes y las interacciones entre pares intergeneracionales.

En la literatura reciente se encuentran también estudios sobre imágenes representacionales y de las percepciones del racismo (Corona y Le Mûr, 2017; Castellanos, 2004; Quecha, 2017; Iturralde e Iturriaga, 2018; Tipa *et al.*, 2021) que nos ponen al día sobre sus efectos en los ámbitos educativos, laborales y en los espacios urbanos y rurales. Como se podrá observar, no obstante, hay una continua reiteración en el terreno de las definiciones canónicas de racismo, son múltiples las vertientes en los que se mueven las teorías y métodos que abordan incluso el mismo tema del racismo en la escuela.

Finalmente, con la publicación de la *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación* el 11 de junio de 2003, reformada el 1 de abril de 2024 y la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), órgano de gobierno creado en la misma fecha con "el objetivo de prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona" (H. Congreso de la Unión, 2024, p. 1), resurgen diversas discusiones de orden jurídico, hasta discusiones de índole pedagógica, tanto de educadores como de funcionarios públicos, relacionadas con la violencia escolar y el acoso.

A este respecto, nos llama la atención la Fracción II del Artículo 9 de la Ley (fracción reformada el 20 de marzo de 2014), que reza: "Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación" (H. Congreso de la Unión, 2024, p. 4). Quiere decir que la violencia escolar, así como las conductas y prácticas discriminatorias que se transmiten y aprenden en la escuela por medio de los contenidos de aprendizaje y las prácticas pedagógicas correspondientes, deben ser analizadas y juzgadas a la luz de esta ley.

Lo que significa que, si los contenidos de enseñanza son seleccionados para favorecer la cultura y la lengua de unos estudiantes en detrimento de otros, la consecuencia inevitable será un trato desigual, por lo tanto estaremos, según la ley, frente a un caso de discriminación directa. Lo que importa en los juicios que subyacen a las prácticas pedagógicas es la selección de los contenidos de enseñanza, basada en intereses y prejuicios, así como incurrir en interpretaciones sesgadas cuando inclinan sus decisiones en las evaluaciones, favoreciendo a unos estudiantes y perjudicando a otros.

La punta de lanza de las discusiones a la que nos referimos se relaciona con la incorporación de nuevos conceptos para analizar las manifestaciones del racismo y sus efectos colaterales en las sociedades actuales y sus instituciones. No obstante que introducen nuevos conceptos, son desestimados los factores estructurales enquistados en las políticas educativas que supuestamente buscan transformar las desigualdades con enfoques de inclusión e interculturalidad. Así, en lugar de centrarse en el racismo como fenómeno permeado en los procesos educativos escolares y las formas neocoloniales de discriminación que adquiere la enseñanza formal, muchas prácticas de educación indígena (intercultural bilingüe) en gran medida fincan sus propósitos en la historia y la cultura indígena, así como en esfuerzos por alentar a los estudiantes indígenas en la recuperación de sus identidades. Estas perspectivas de revitalización de la cultura indígena, si bien ennoblecen la tarea educativa, dejan de lado los procesos de racialización y la construcción de la hegemonía racial en la enseñanza.

Perspectivas antirracistas en el nuevo modelo educativo

Ahora que el nuevo plan de estudios de la educación básica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha propuesto como eje articulador la interculturalidad crítica del currículum y una práctica educativa decantada localmente (situada), antirracista y decolonial, se vuelve más que esencial la formación docente con perspectiva antirracista-descolonizadora, no solo para informarse e involucrarse en y con el tema, sino para formarse crítica y reflexivamente. Con ello, es importante que los docentes no solo se reconozcan a sí mismos como agentes trasmisores de conductas racistas, sino que reconozcan la lógica de producción y reproducción del racismo en las prácticas pedagógicas tradicionales y cómo transformar esas prácticas racistas.

Consideramos importante, como participantes en el codiseño de los contenidos del nuevo plan de estudios, analizar cómo trascienden las políticas multiculturalistas traducidas en prácticas que supuestamente combaten desigualdades y ofrecen alternativas frente a la diferencia cultural (políticas compensatorias, de asimilación, de acción afirmativa y de revitalización de la identidad indígena), con la creación de alternativas antirracista y decoloniales en sus escuelas. La reflexión sobre el papel que juegan los docentes en los procesos de trasmisión de prácticas, actitudes y conocimientos racializados, es sumamente importante en la tarea de transformación de la educación. Por ese motivo es necesario acercar a los docentes a estas discusiones y reflexiones, con el fin de destacar las condiciones históricas de la educación intercultural y las posibilidades de caminar con pedagogías antirracistas y decoloniales.

Si bien estas imágenes expresadas en el vocabulario[3] no son exclusivas de los docentes, ni de los estudiantes, sí son comunes a la comunidad escolar (más bien es constitutiva de la comunidad), se expresan de muy diversas maneras y exige una amplia comprensión cuando desencadenan violencia. La mayoría de los estudiantes de las escuelas primarias, foco de nuestra atención, provienen de las colonias de Santa María Aztahuacan, San Sebastián Tecoloxtitlan, Santiago Acahualtepec y San Miguel Teotongo de la Alcaldía Iztapalapa; son migrantes de segunda y tercera generación, cuyos padres son originarios de los estados de Puebla, Oaxaca y Tlaxcala, principalmente. Si bien dentro de esta mayoría no predominan los estudiantes indígenas provenientes de la provincia, sí pueblan y alteran el ambiente sociocultural homogéneo de los planteles, mejor dicho, introducen la variable de la diversidad sociolingüística y cultural.

Los calificativos (estereotipos) atribuidos a los estudiantes de origen indígena en estas escuelas son el pan de cada día, no escapan a ser clasificados con los términos: “inditos”, “chundos”, “oaxacos” o “oaxaquitas”, “nacos”, “rancheros”, “patarrajadas”, “huarachudos”, “ignorantes”, “tizoc”, “marías”, “pueblerinos”, “frijoleros”, entre otros. Estas son expresiones que generalmente usan los propios estudiantes no indígenas, incluso los docentes, para referirse genéricamente a los estudiantes indígenas provenientes de la provincia. Según los datos duros de las propias escuelas, la mayoría de los estudiantes indígenas que se concentran en las escuelas de la Región Centro, la

3 Cabe mencionar que llevamos a cabo el 3 y 4 de enero del 2023, un taller al que denominamos “Teoría y práctica de la Educación Intercultural”, en el que realizamos un ejercicio basado en la propuesta pedagógica intercultural desarrollada por Olalla Mota Palomo (s.f.) (https://jugamos.jimdofree.com/juegos-interculturales/el-árbol-de-los-estereotipos/) para identificar las raíces de los estereotipos y el origen de los prejuicios en los estudiantes y así buscar alternativas de eliminación. Es un ejercicio que llevamos a cabo modificando las categorías que usa para identificar los estereotipos, pero que tiene el mismo objetivo en la actividad con los docentes.

Región Juárez y en San Miguel son nahuas y mazatecos, mientras que, en San Lorenzo son mazatecos, purépechas y nahuas.[4]

Pusimos particular atención en las escuelas de la Región Juárez que matriculan a estudiantes indígenas, principalmente de origen mixteco, purépecha y mazateco. Como antecedente, cabe mencionar que en el periodo 2010-2011 se propuso para esta región, sin éxito, la creación de un programa de fortalecimiento de la educación indígena, a fin de introducir a los docentes en el manejo del enfoque intercultural y poner en marcha innovaciones tendientes a atender a los estudiantes indígenas en sus particularidades culturales y lingüísticas. De acuerdo con información de sus promotores, fue una propuesta que no cuajó porque su objetivo se dirigía solo a atender a la población indígena y no al conjunto de la población escolar.

En estas escuelas nos encontramos un contexto en el que se reproducen estereotipos, estigmas y prejuicios lingüísticos que clasifican a los estudiantes indígenas porque, según el común de las voces:

1. No podrán lograr resultados académicos satisfactorios ni tener buenas calificaciones debido a su condición indígena (efecto Pigmalión), por lo tanto, no son un buen ejemplo para los otros estudiantes no indígenas.

2. El ausentismo de los estudiantes indígenas se debe a las fiestas de carnaval de la comunidad que les exige tiempo; pierden clase, se retrasan y difícilmente logran igualarse con el resto de los grupos escolares.

3. No "hablan bien español" y eso les impide entender bien lo que se les enseña, eso los retrasa y no logran igualarse.

Algunos docentes que trabajan con estudiantes indígenas plantean que muchos estudiantes se culpan a sí mismos de su incapacidad de navegar en la escuela y de aprovechar los recursos que esta les ofrece. Lo cierto es que, en la mayoría de los casos, son los docentes quienes los culpan por sus deficiencias culturales y de supuestas limitaciones de orden lingüístico.

En la actualidad, el nuevo plan de estudios para la educación básica de la NEM coloca nuevamente a las y los profesores de las zonas de Supervisión Escolar núm. 27 y 28 de primaria, 19 y 21 de prescolar y ATPs, en la disyuntiva de construir sus propios programas de enseñanza basados en la experiencia como docentes y la innovación pedagógica ajustada a la nueva propuesta educativa de la NEM. Este nuevo escenario exige a los docentes creatividad, colaboración y trabajo colegiado para el codiseño de los programas analíticos, encuadrados en siete ejes y cuatro campos formativos.[5]

Por cierto, los docentes de esta Zona de Supervisión, organizados en torno a las denominadas Redes de Colaboración Pedagógica (RCP), ya venían realizando actividades tendientes a la formación en los temas que el plan de estudios anterior les exigía, así que nos encontramos con

4 Datos del Departamento de Programas de Apoyo Técnico Complementarios, Dirección Técnica de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, 2010. Los datos tienen la intención de ilustrar la presencia de estudiantes indígenas autoidentificados por la lengua que hablan.

5 Los ejes son: inclusión, pensamiento crítico, artes y experiencias estéticas, vida saludable, interculturalidad crítica, igualdad de género y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Los campos formativos son: 1) lenguajes, 2) saberes y pensamiento científico, 3) ética, naturaleza y sociedades y 4) de lo humano y lo comunitario.

una experiencia organizativa excepcional que facilitó la colaboración y la sensibilidad para asumir, no sin críticas, la nueva propuesta de la NEM. La existencia de estas RCP nos permitió tener un excelente marco de colaboración con los docentes de esta zona de supervisión, mediante el cual pudimos ofrecer una serie de actividades de acompañamiento orientadas a:

1. Aportar elementos para la comprensión del concepto de enseñanza intercultural y sus posibles aplicaciones en el aula, que contribuyan a reducir la discriminación y la eliminación de los estigmas y estereotipos en la comunidad escolar.

2. Visibilizar los fenómenos del racismo y la discriminación en la comunidad escolar y actuar en consecuencia con herramientas pedagógicas adecuadas.

3. Tomar conciencia de los efectos negativos del racismo y la discriminación, así como la importancia de la pedagogía en la transformación del ambiente escolar.[6]

El racismo antiindígena de la comunidad escolar que apreciamos en los planteles no es total ni débil, pero sí puede ser "institucional" y "disperso", sistemático y recurrente, en el sentido de que penetra cognitivamente en la vida de las escuelas por medio de prácticas escolares estandarizadas y procedimientos que contribuyen a la perpetuación de un sistema escolar culturalmente homogéneo.

Como se observa, en el vocabulario de los docentes el racismo antiindígena es un fenómeno muy extendido en el ambiente de las escuelas, se transmite a través de varios medios; quizá el canal más importante de difusión sea el propio currículum y la práctica pedagógica concomitante, a la que se suman otras fuentes como la introducción de costumbres indígenas que propagan comportamientos contrarios a la lógica homogénea de organización escolar.

Los conceptos de "interferencia calculada" y "gratificación diferida" sugeridos por Spindler y Spindler (2000) para analizar la cultura escolar, ayudan a entender el racismo antiindígena particular de estas escuelas y el proceso de segregación de los estudiantes indígenas. La "interferencia calculada" se entiende aquí como los prejuicios normalizados en las escuelas y la visión que forman los docentes respecto de los estudiantes indígenas cuando son concebidos como los portadores de las "deficiencias" culturales y lingüísticas, o sea, los causantes del empobrecimiento académico y los principales propagadores de la diferencia cultural, por lo tanto, de la violencia interna. Por ejemplo, juzgan que no vale la pena empeñar tiempo en ellos porque creen que no podrán cumplir con los objetivos de enseñanza ni mucho menos con las calificaciones que son exigidas.

Por otro lado, "la gratificación diferida" se entiende como el esfuerzo adicional que realizan para adaptar (asimilar e integrar) a los estudiantes indígenas a la cultura escolar (disciplina, métodos de trabajo y lengua del currículum), a fin de ofrecerles los recursos necesarios para superar las barreras, y que de ese modo puedan cumplir con los objetivos escolares (principios claros de las políticas compensatorias y de acción afirmativa). Estos son: el apoyo extraordinario, la asesoría personalizada, el otorgamiento de becas y estrategias de atención separada como alternativas de superación de esas barreras. Asumen que no podrán cumplir con el programa en los tiempos escolares establecidos, por esa razón, buscan compensarlos de manera extraordinaria como medida justa para el otorgamiento del certificado de estudios, pero tardíamente y sin esperar excelencia.

6 El resultado de estas actividades será analizado en otra parte.

A manera de conclusión

Es evidente que las prácticas pedagógicas tradicionales de las escuelas excluyen una gran cantidad de elementos socioculturales de los estudiantes indígenas, tal vez porque los consideran irrelevantes o simplemente los rechazan o los pasan por alto, tal vez por actitudes y comportamientos equivalentes a la discriminación, a prejuicios involuntarios y al temor de reproducir los estereotipos racistas.

En estos casos, es evidente que la ideología racista antiindígena penetra en la vida de las escuelas a través de acciones concretas: la separación de los estudiantes indígenas con respecto de los no indígena es una de las acciones más frecuentes que corresponde a la lógica de segregación; la cual consiste en el distanciamiento físico de los estudiantes indígenas con respecto de sus compañeros considerados no indígenas por no hablar español estándar y bajo el supuesto de que esta es una de las estrategias de atención individualizada y una alternativa de gestión frente a la expectativa de integración escolar y de acoplamiento con las políticas de acción afirmativa. El distanciamiento físico como lógica de diferenciación y regulación de las relaciones interétnicas, corresponde también a medidas restrictivas y formas de control escolar (limitar y hasta prohibir juntarse con sus compañeros por temor a "mimetizarse" con las costumbres indígenas).

La selección de contenidos de enseñanza es otro dispositivo escolar que establece distancia cognitiva y simbólica de los estudiantes indígenas con respecto de sus compañeros no indígenas. Es una estrategia pedagógica de organización y trasmisión del conocimiento escolar, que busca ajustar los contenidos de enseñanza a la condición étnica, lingüística, edad, sexo y condición social de los estudiantes indígenas; también es una lógica del currículum y de la pedagogía tradicional, donde los objetivos de la escuela son igualar y homogeneizar el conocimiento. En suma, la selección de contenidos de enseñanza es una de las alternativas del método por el cual se ponen en marcha los dispositivos de jerarquización racial. En este tipo de escuelas las diferencias (cognitivas, lingüísticas y culturales) se utilizan para clasificar y calificar el desarrollo académico y también para realizar evaluaciones, muchas de las cuales están basadas en los prejuicios raciales y lingüísticos.

A pesar del pensamiento pedagógico, según el cual los estudiantes aprenden unos con otros (socializan experiencias, conocimientos y prácticas), las prácticas pedagógicas tradicionales terminan por establecer medidas restrictivas para los estudiantes indígenas, en tanto que limitan la socialización y la libertad de relacionarse con sus pares. El problema radica entonces en el acoplamiento entre las experiencias socioculturales de los estudiantes indígenas con respecto del aprendizaje académico propiamente dicho. Muchas de las experiencias socioculturales de los estudiantes indígenas son descartadas porque suponen falsamente que interfieren en el aprendizaje escolar, es decir, se convierten en las principales barreras de aprendizaje y además limitan la comunicación interpersonal. Además, son concebidas como experiencias indeseables y sin ningún valor que amerite atención pedagógica. Creemos que esta es la verdadera pista de pruebas de los docentes que trabajan en escuelas con estas características.

El trabajo que llevamos a cabo nos permitió percatarnos de que la experiencia sociocultural de los estudiantes es tomada en cuenta como parte de las actividades culturales extraclase, mismas que se llevan a cabo con mucha frecuencia pero que son exhibidas como experiencias *performa-*

tizadas que reducen el peso cultural de las tradiciones de sus pueblos de origen. Es evidente que ponen mayor atención en las habilidades instrumentales (funciones cognitivas, metodológicas y técnicas) y descuidan las competencias interpersonales relacionadas con la experiencia cultural, el diálogo y la cooperación.

En ese sentido, excluyen los contenidos culturales de la experiencia de los estudiantes indígenas porque suponen que interfieren en el aprendizaje (interferencia calculada) y retrasan los ciclos escolares (gratificación diferida). Hemos identificado que la experiencia sociocultural de los estudiantes indígenas, tal y como se manifiesta, es uno de los mejores indicadores que revelan, por un lado, la segregación, la discriminación y el rechazo, y por otro, es la mejor evidencia de que las relaciones interpersonales y la disciplina escolar están siendo afectadas por la violencia.

Por ello, es importante analizar la cultura docente no solo como autoconocimiento y autorreflexión sobre los medios con los que se trasmiten, se replican o transfieren los estereotipos y estigmas, sino también como dispositivo que difunde prejuicios que tienden a clasificar a los estudiantes indígenas y a tornarlos víctimas de la segregación y la discriminación. Es importante que los docentes como agentes culturales, tengan conocimiento acerca del papel mediador que juegan en la transmisión y la transferencia de conductas discriminatorias, de modo que dispongan de herramientas para intervenir en la transformación del entorno escolar, es decir, con el propósito de que sus prácticas impacten y transformen el comportamiento, las actitudes y los prejuicios segregacionistas y discriminatorios, perjudiciales para el conjunto de la comunidad escolar.

Con esto se busca contribuir con herramientas que ayuden a comprender sus propias posiciones culturales, así como a reflexionar y analizar las razones por las cuales los estudiantes son segregados y discriminados. Esencialmente como medio para transformar las relaciones de poder desigual existentes en el aula y proporcione a los estudiantes, a su vez, los recursos para la obtención de las habilidades académicas instrumentales y el capital cultural necesario para desenvolverse en la escuela sin desventajas y restricciones, con el fin de que potencien su lugar dentro de la estructura del sistema escolar, en lugar de solo culparlos o victimizarlos.

La pérdida de control en el manejo de la experiencia sociocultural de los estudiantes indígenas por parte de los docentes, es otra cuestión sumada a las anteriores y puede ser interpretada de múltiples maneras: como indiferencia, desinterés, desprecio, rechazo o exclusión. Sin embargo, hay que verla como el comportamiento habitual y el mantenimiento de la lógica de organización escolar. Quizá este sea uno de los elementos de la cultura docente sobre los que debamos llamar la atención; primero, porque permite cuestionar el modelo de asimilación (adaptación, integración y selección) sobre el que se fundamenta la lógica de evaluación académica (reprobación, deserción y abandono).

Segundo, porque permite pensar que la cultura docente representa la caja de resonancia de la segregación y las discriminaciones, ya que plantea múltiples respuestas a los conflictos culturales y que depende del docente ofrecer algunas de las posibles soluciones. Probablemente la afirmación cultural (*etnificación*) sea uno de los caminos anhelados pero no la respuesta a la pregunta; la otra ruta esperada puede ser el fortalecimiento del dialogo intercultural, sin embargo, ambos caminos suponen el surgimiento de nuevas políticas de formación y de organización escolar, de aprender a convivir con la diferencia y otras formas de producción de saberes escolares.

El dialogo intercultural, interescolar e interepistémico, implica que el proceso de enseñanza debe partir de la experiencia sociocultural de los estudiantes indígenas y no indígenas, meta

que puede ayudar a los docentes a tener una mejor alternativa frente al manejo de los conflictos derivados de las diferencias culturales y lingüísticas. El manejo intercultural de la diversidad en las escuelas y los salones de clase puede cambiar comportamientos, actitudes y prácticas discriminatorias, por lo tanto, ayudará a comprender sus propias posiciones frente a las diferencias culturales y las razones por las cuales el comportamiento discriminatorio genera violencia, daña la convivencia y crea desventajas académicas.

Se espera que la práctica intercultural sea necesaria para los docentes a fin de establecer el diálogo (ecuménico) entre estudiantes pares y docentes, el respeto a las diferencias y la comprensión cultural dentro de la escuela y los salones de clase. Además, puede ser utilizada como herramienta para que los estudiantes adquieran las competencias instrumentales y cognitivas necesarias, sin desventajas y restricciones, a fin de acceder a las oportunidades que les brinda el sistema escolar.

Referencias

Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1958). *Cuijla: esbozo etnográfico de un pueblo negro*. México: FCE.

Andrade, Claudia. (2022). El racismo en las escuelas mexicanas, un micro reflejo del racismo en México. *Revista CoPaLa*. 7(15): 214-221. https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0247

Balibar, Etienne y Wallerstein, Immanuel. (1991). *Raza, nación y clase*. Santander: Editorial IEPALA.

Bandura, Albert y Walters, Richard. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza Editorial.

Banton, Michael. (2015). *What we now know about race and ethnicity*. New York: Berghahn Books.

_____. (1997). *Ethnic and racial consciousness*. New York: Routledge.

_____. (1977). *The idea of race*. Reino Unido: Tavistock.

Baronnet, Bruno y Morales, Martha. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*. 14(2): 19-29. https://doi.org/10.35197/rx.14.02.2018.01.bb

Baronnet, Bruno; Carlos, Gisela y Domínguez, Fortino (coords.). (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. México: UV.

Beltrán, Carlos; García, Vivette y Ríos, Mariana. (2017). "El mestizo en disputa. La posibilidad de una genómica nacional en México." En: Carlos Beltrán, Peter Wade, Eduardo Restrepo y Ricardo Ventura (eds.), *Genómica mestiza. Raza, nación y ciencia en Latinoamérica.* pp. 146-182. México: FCE.

Boas, Franz. (1911). *Curso de antropología general*. México: Universidad Nacional de México-Escuela de Altos Estudios.

Calderón, Marco. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933.* México: Colmich-Fideicomiso Teixidor.

Castellanos, Alicia. (2004). *Etnografía del prejuicio y la discriminación. Estudios de caso*. México: UAM Iztapalapa.

_____. (2000). Antropología y racismo en México. Saberes y razones. *Desacatos*. (4): 53-79. https://doi.org/10.29340/4.1234

Comas, Juan. (1972). *Raza y racismo. Trayectoria y antología*. México: SEP.

_____. (1952). *Los mitos raciales*. París: UNESCO.

Corona, Sarah y Le Mûr, Rozzen. (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Revista comunicación y sociedad*. (28): 11-33.

Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia; Velasco, Saúl y Salinas, Gisela (coords.). (2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO-UPN Ajusco. DOI: 10.54871/upn23r10

Furlán, Alfredo. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, México: *Revista mexicana de investigación educativa*. 10(26): 631-639.

H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley federal para prevenir y eliminar la descremación*. México: Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf

Iturralde, Gabriela e Iturriaga, Eugenia. (2018). *Caja de herramientas para identificar el racismo en México*. México: Contramarea.

Martínez, Regina; Saldívar, Emiko; Flores, René y Sue, Christina. (2019). "Las múltiples caras del mestizaje. Etnicidad y raza en México." En: Telles, E y Martínez, R. (eds.), *Pigmentocracia. Color, etnicidad y raza en América Latina.* pp. 56-107. México: FCE.

Masferrer, Cristina. (2019). Racismo y discriminación en contextos escolares de Oaxaca: mixtecos y afromexicanos. *Diario de campo*. (5): 137-165. https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/14706

Mota, Olalla. (s. f.). *¿Jugamos?... El árbol de los estereotipos.* [Blog]. https://jugamos.jimdofree.com/juegos-interculturales/el-%C3%A1rbol-de-los-estereotipos/

Ornelas, Carlos. (06 de junio del 2022), Racismo y violencia escolar: el caso Juanito. *Excelsior.* https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/racismo-y-violencia-escolar-el-caso-juanito/1524982

Ortega, Silvia. (2007). "Reunión de expertos: Poner fin a la violencia en la escuela. ¿Qué soluciones?" [Ponencia]. 27-29 de junio. Sede de la UNESCO. París.

Pasillas, Miguel. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista mexicana de investigación educativa.* 10(27): 1149-1164.

Quecha, Citlali. (2017). El racismo y las dinámicas interétnicas: una aproximación etnográfica entre afrodescendientes e indígenas en la Costa Chica de México. *Revista antropologías del sur*. 4(8): 33-47.

Rebolledo, Nicanor. (2023). Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México. *Etnografías contemporáneas*. 9(17): 118-138.

_____. (2018). Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 13(2): 1252-1264.

Rutsch, Mechthild. (2007). *Entre el campo y el gabinete. Nacionales y extranjeros en la profesionalización de la antropología mexicana (1877-1920).* México: INAH-IIA-UNAM.

Saldívar, Emiko. (2006). "Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias en el D.F." En: Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. pp. 99-123. México: Gobierno del Distrito Federal-UACM.

Schnuchel, Sophia y Wright-Carr, David. (2020). "La gente se ríe de nosotros porque hablamos otra lengua": discriminación étnica y lingüística en León, Guanajuato, México. *Circula*. (12): 66-86.

Spindler, George and Spindler, Louise. (2000). *Fifty years of anthropology and education (1950-2000*). EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.

Tipa, Juris; Velasco, Saúl y Nuño, Uriel (coords.). (2021). *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación.* México: Universidad de Guadalajara-UPN-Centro Universitario del Norte.

Urías, Beatriz. (2007). *Historias secretas del racismo (1920-1950)*. México: Tusquets.

Velasco, Saúl y Baronnet, Bruno. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación*. *7*(13): https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.241

Velasco, Saúl. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales.* LXI(226): 379-408.

Wallerstein, Immanuel. (1991). "Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo." En: Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein. *Raza, nación y clase*. pp. 50-62. Santander: Editorial IEPALA.

Wieviorka, Michel. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

EL AULA DIVERSA Y LA VIOLENCIA

UNA EXPERIENCIA DESDE LA ESCUELA PÚBLICA EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO

Evangelina Juárez Morales[1]

RESUMEN

El presente trabajo expone la interacción entre los estudiantes de una secundaria pública que se encuentra en una zona considerada de alto riesgo delictivo, en un contexto de marginación y violencia, situada en el oriente de la Ciudad de México, en la Alcaldía Iztapalapa. Las y los estudiantes de la secundaria tienen características heterogéneas, con historias y situaciones variopintas, por ello, en este texto se reflexiona acerca de cómo ellos conciben ciertas conductas que se calificarían como violentas y el cómo son concebidos los espacios en donde ellos socializan, en particular, en la escuela, en su entorno familiar y en la zona donde viven. Finalmente, se indaga acerca de las reflexiones de las y los docentes sobre las conductas de sus alumnos y cómo las enfrentan.

Palabras clave: violencia escolar; contexto sociocultural; conducta violenta; interacción.

1 Licenciada en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es doctorante en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional. Es docente en los niveles de secundaria y preparatoria. Contacto: evanyelina@gmail.com

The diverse classroom and violence. An experience from the public school in Iztapalapa, Mexico City

ABSTRACT

The present work exposes the interaction between students of a public secondary school that is located in an area considered to be at high risk of crime, in a context of marginalization and violence, located in the east of Mexico City, in Iztapalapa. Secondary school students have heterogeneous characteristics, with varied stories and situations. In this text we reflect on how they conceive certain behaviors that would be classified as violent and how the spaces where they socialize are conceived, in particular at school, in their family environment and in the area where they live. Finally, teachers' reflections on their students' behaviors and how they face them will be reviewed.

Keywords: school violence; sociocultural context; violent behavior; interaction.

Introducción

Hoy día son frecuentes las noticias relacionadas con actos violentos que ocurren dentro de los planteles escolares y en sus alrededores. No son pocos los casos que se han viralizado y difundido tanto en redes sociales como de boca en boca en las comunidades escolares (basta realizar una búsqueda en internet para enterarnos). Esta realidad ha puesto en alerta a distintos especialistas que han abordado el tema desde distintas áreas (psicológica, social, educativa y legal). Desde luego, son los docentes quienes se han visto más involucrados en casos de violencia escolar, ya que cotidianamente están en interacción con las y los menores.

En la introducción de su tesis de doctorado Rosario García (2014), quien estudió la gestión de la violencia escolar en Iztapalapa explica que, en años relativamente recientes, la violencia escolar ha dejado de ser imperceptible y se ha convertido en un problema.

> Es un fenómeno que tiene que ver con regaños, intimidaciones, amenazas, sobornos, acosos, alcoholismo, drogadicción, con la rivalidad, la indiferencia, el riesgo, el abandono, con lo cultural, lo estructural, subjetivo, simbólico y lo sistémico. Por tanto, no sólo la manera de mirar y percibir la violencia escolar ha cambiado, las formas de manifestarse y de atenderlas, también han cambiado (García, 2014, pp. 1-2).

Para la autora, queda claro que Iztapalapa es un entorno donde la violencia se manifiesta de diversas formas y donde, en verdad, hay una pluralidad de factores que se entrecruzan por la misma heterogeneidad de su población, de su geografía, de su historia y de todos los rasgos que la distinguen.

Dadas las circunstancias en donde se presentan conductas que dañan o pueden provocar algún daño, se pone en riesgo la integridad de niñas, niños y jóvenes, quienes se encuentran en etapas de desarrollo físico y psicológico importantes para su vida adulta. En el caso de los adoles-

centes, la información que reciben es a menudo interferida con facilidad por sus emociones, tal como se menciona en un artículo de la UNICEF Uruguay (2020) titulado: *¿Cómo se desarrolla el cerebro de un adolescente?* En este, se exponen los procesos químicos que experimentan los adolescentes a nivel cerebral y su asociación con los cambios que están cruzando en esa etapa. Esto nos advierte que el comportamiento de los jóvenes, en parte, está condicionado por factores orgánicos propios del desarrollo humano.

De Caro (2013, p. 28) explica que los cambios en el comportamiento suceden porque hay cambios en el cerebro. Hoy sabemos con seguridad que ciertas regiones del cerebro, en especial la corteza prefrontal, siguen desarrollándose hasta alrededor de los 20 años aproximadamente. La corteza prefrontal, la parte más anterior de nuestro cerebro, constituye el sustrato neural de las funciones ejecutivas: control e inhibición de los impulsos, planificación y automonitoreo de la conducta, toma de decisiones, anticipación de consecuencias a corto, mediano y largo plazo, flexibilidad cognitiva, razonamiento abstracto, etc. Si tenemos en cuenta estas funciones, pensando que la parte del cerebro que las soporta se encuentra inmadura, y observamos el comportamiento adolescente, las implicancias comportamentales resultan evidentes.

De manera importante, hay otros aspectos que influyen en el desarrollo de los menores pues los individuos son socializados en función del medio en el que se desarrollan. La familia es la primera instancia que le proporciona un conjunto de modelos socioculturales y mecanismos específicos para afrontar los conflictos. Si bien el conflicto siempre está presente en las relaciones sociales, la forma de afrontarlo o resolverlo depende de los mecanismos culturales con que se cuente, así, lo aprendido vicariamente cobra importancia. Es indudable que el sistema social dominante, "con sus modelos de relaciones sociales e interpersonales, promueve y recompensa las relaciones de violencia y abuso que se manifiestan en el escenario escolar" (García y Ascensio, 2015, p. 26). Al respecto, Ayala afirma que:

> la violencia escolar no es exclusivamente el *bullying*[2] [repetitiva y sistemática], sino otros tipos de violencia esporádica, violencia del alumnado a los docentes, entre docentes, y entre personas inmersas en el ambiente escolar (2015, p. 3).

En este sentido, la forma en que los escolares perciben la violencia difiere porque mientras para unos alguna conducta puede ser violenta, para otros no lo es. Cuando preguntaba a las y los jóvenes sobre cuáles serían las situaciones que considerarían que alguien había sido violento con ellas y ellos, había distintas opiniones. Las respuestas iban desde percibir como agresión el que los "vieran feo" y hubo quienes solamente se sentirían agredidos si alguien los golpeara hasta tirarlos al piso.

De acuerdo con lo anterior, la violencia escolar es una problemática compleja porque intervienen factores de distinto tipo: psicológicos, sociales y culturales. Saucedo y Guzmán (2018, p. 226) indican que el concepto de violencia escolar es "polisémico, multidimensional" y "suele asociarse con fenómenos heterogéneos que se presentan en el espacio escolar, tales como el robo, la agresión contra los maestros, las peleas entre alumnos, el desorden, la falta de atención en el aula, entre otros". Adicionalmente, "el espectro de la violencia es muy amplio y de difícil delimitación,

2 Término multicitado y utilizado por Dan Olweus en 1978 para referir que "un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, sin capacidad para defenderse".

ya que no se restringe a lo que ocurre en la escuela, también se involucra lo extraescolar, lo social -que se expresa en el espacio escolar-, y el espacio virtual en el que se ejerce" (Saucedo, 2010).

Las redes sociales virtuales funcionan como un modo de interacción entre estudiantes que se puede llevar a cabo en la escuela, pero también fuera de ella. Los asuntos tratados en el espacio virtual trascienden los espacios físicos y, por lo mismo, es difícil tener el control de la violencia que se ejerce por este medio. En el caso de la secundaria referida, recuerdo que ante muchos comentarios de los padres de familia en donde expresaban las agresiones que padecían sus hijos por los medios virtuales, la secundaria solicitó ayuda a las autoridades correspondientes, entre ellos, a la policía cibernética. Para atender tal petición, personal de la fiscalía de la Ciudad de México dio charlas dirigidas a los alumnos de la escuela, en donde informaron y aclararon acerca de las acciones consideradas como delitos, y enfatizaron lo concerniente a las responsabilidades que tenían los jóvenes al hacer uso de recursos como las redes sociales.

Metodología, caracterización de la zona y de la comunidad escolar

La secundaria en donde se realizaron las observaciones (y de la que considero pertinente omitir su nombre para resguardar la identidad de la población escolar) se encuentra en una zona considerada de alto riesgo delictivo y está situada en el oriente de la Ciudad de México en la Alcaldía Iztapalapa, que es la más poblada con 1 835 486 personas, según el *Censo de población y vivienda* (INEGI, 2020), lo cual representa una quinta parte de la población de la ciudad. En la secundaria, en el turno vespertino, hay alrededor de 430 estudiantes inscritos, sin embargo, se presenta una inasistencia importante.

De acuerdo con el *Padrón de pueblos y barrios originarios de la Ciudad de México* (SEGOB y Consejo de los pueblos y barrios originarios del D.F., 2017), en Iztapalapa se encuentran 15 pueblos y 11 barrios originarios, con lo que se coloca en el segundo lugar por esta característica, después de Xochimilco. Aquí se ha registrado el mayor número de hablantes de lenguas originarias en la Ciudad de México, poco más del 20% (INEGI, 2020). Por lo que en la demarcación encontramos una gran diversidad de expresiones culturales: nahuas, otomíes, zapotecas, mixtecas, mazahuas, entre otras.

En Iztapalapa hay altos índices de pobreza, presenta hacinamiento y falta de acceso y regularidad en algunos servicios, principalmente de agua potable; las actividades económicas se concentran en el comercio y los servicios. Al menos una tercera parte de los padres de familia de esta secundaria llevan a cabo actividades económicas relacionadas con el comercio informal, trabajan en los tianguis o venden mercancías en algún otro espacio disponible, por ejemplo, en la vía pública.

A partir de la Evaluación de la gobernanza de la seguridad urbana (USGA, por sus siglas en inglés) correspondiente al análisis del 2021, se identificaron como sobresalientes los delitos de violencia familiar y abuso sexual, con un aumento importante respecto a estudios anteriores. En

contraste, se reportó disminución en casos de robo a transeúnte y de vehículos. Otros datos de relevancia que aparecen en la evaluación (UNODC, 2021, pp. 15 y 16) fueron los siguientes:

- En cuanto a la delincuencia organizada, el tráfico de drogas y de armas representan una amenaza externa para la gestión de la seguridad urbana de Iztapalapa. Los principales mecanismos de control utilizados por los grupos delictivos organizados son el miedo y la coerción.
- Existe un alto consumo de alcohol y drogas que afecta principalmente a la población joven, lo cual es un factor de riesgo para la comisión de delitos. El consumo de drogas usualmente comienza entre los 12 y los 18 años; la marihuana, los inhalantes y el crack, son las principales drogas consumidas.
- Existen problemas urbano-ambientales agudos como una escasa dotación de los servicios urbanos básicos y problemas de salud causados por el descuido ambiental. Únicamente una cuarta parte de las colonias de Iztapalapa cuentan con servicio de agua las 24 horas de día. [Hay una] persistencia de problemas de concentración de basura y heces fecales en espacios públicos, [y se presenta] deterioro de la infraestructura urbana.

Hay que considerar que algunos rasgos de la zona en donde se encuentra la escuela secundaria afectan directamente a la población que ahí habita. Se trata de una zona donde encontramos cuadros de violencia, robos, narcomenudeo, secuestros, entre otras actividades delictivas y que, en ocasiones, lamentablemente representan una opción para las y los jóvenes. Muchos de ellos ven en estas actividades un futuro prometedor, mientras que la escuela pierde credibilidad al no poder brindarles una alternativa que les permita vivir dignamente. Además, hay prácticas y estereotipos perjudiciales que se promueven a través de los medios de comunicación (de manera importante en las redes sociales) que han influido y se han convertido en patrones a imitar.

Al respecto, es importante señalar que las y los estudiantes de la comunidad escolar se dan cuenta de lo que sucede a su alrededor e incluso se han visto involucrados en actos violentos. El 60% de los alumnos encuestados, consideran que hay problemas en su entorno, de alcohol, de drogas, de violencia, entre otros, y también consideran que la zona donde viven es desagradable.

A partir de charlas con padres de familia y con el estudiantado, quedaron en evidencia numerosos casos de desintegración familiar. Los menores quedan al cuidado del padre, de la madre o algún otro familiar, no es raro que los abuelos se hagan cargo de sus nietos. También hay casos en donde familiares de los menores han tenido complicaciones legales por actos delictivos.

Lo anterior tiene alcance en distintos planos del desarrollo del menor como son el físico, el psicológico, el afectivo o el económico. También suele afectar sus actividades escolares, la convivencia y, en gran medida, determina la cantidad de tiempo que los menores utilizan los dispositivos electrónicos, incluso durante altas horas de la madrugada (según datos que ellos mismos brindaron) porque los chicos “prefieren despejar su mente” y los tutores no prestan la atención necesaria. Aunque también hay que mencionar que los horarios laborales de algunos padres de familia son de sol a sol, lo cual es un factor que compromete su desempeño escolar y por ende, la educación de los alumnos.

Ante este panorama se dificultan las prácticas educativas porque se contrapone con lo que viven los menores cotidianamente; hay falta de motivación e interés por parte de los alumnos para terminar sus estudios. Probablemente esto esté asociado a que parte de los alumnos ha perdido

credibilidad en la escuela, ya que consideran que una profesión no siempre proporciona la estabilidad económica ni los recursos que ellos desean, por ello, también hay mucha inasistencia y un porcentaje considerable de deserción escolar.

De acuerdo con los exámenes diagnósticos que se realizan al iniciar el ciclo escolar, un número importante de alumnos presenta un rezago escolar agudo. Los promedios generales por grupo van de 4 a 6 puntos sobre 10, además las aulas son extremadamente diversas en cuanto a los saberes y habilidades que poseen, por lo que podemos encontrar alumnos, por ejemplo, que escriben y leen según lo esperado en el nivel cursado, pero también hay alumnos que aún no han aprendido a leer y a escribir y tampoco conocen las operaciones básicas. Según datos de INEGI (2015), el nivel de escolaridad promedio en esa zona es de 10 años.

Ha habido estudiantes que han demostrado grandes habilidades para el deporte y las actividades artísticas y las autoridades educativas de la escuela, tanto directivos como docentes, han sabido aprovechar estas ventajas con la finalidad de involucrar a los alumnos en dinámicas que favorezcan su desarrollo integral y el desempeño escolar.

Para recopilar la información que aquí se analiza, se realizaron entrevistas a profesores y profesoras sobre las complicaciones relacionadas con los casos de indisciplina y las acciones llevadas a cabo. Por otra parte, se aplicó un cuestionario al 70% de los alumnos de la escuela secundaria sobre distintos aspectos escolares, sobre sus hábitos (de estudio, de alimentación, de descanso y pasatiempos) así como de la percepción de su desempeño escolar, sus aspiraciones y la interacción en la escuela y con su familia. También fue muy importante la interacción y el diálogo que llevaba a cabo cotidianamente con docentes y alumnos, ya que me permitió conocer y entender las prácticas particulares de convivencia y las formas de ser de la comunidad escolar.

He de mencionar que conocí a la mayor parte del alumnado porque mi actividad principal era promover la lectura a todos los grupos de la escuela, convivía con las y los estudiantes de lunes a viernes. En este sentido, coincidiendo con Rebolledo (2009, p. 64), se trató de una investigación-acción debido a que hubo participación activa y los instrumentos de investigación "fueron construidos en la propia acción educativa y el diálogo".

Para la interpretación de los datos, fue de mucha ayuda la perspectiva cualitativa ya que permitió desmenuzar y volver a unir los datos, los diálogos y las ideas compartidas. El análisis cualitativo de la información me ayudó a identificar diversas situaciones de conflicto presentes en la escuela secundaria, como lo contradictorio que resulta la pérdida de autoridad de las figuras educativas ante casos de violencia escolar. La información recabada se registró digitalmente, se contrastó y se interpretó.

Consideraciones teóricas

La violencia escolar se ha incrementado y ha adoptado nuevas modalidades y comportamientos, por lo que resulta de gran relevancia la pregunta que se hacen García y Ascensio: ¿Cómo se aprende a maltratar? (2015, p. 21). La respuesta inquieta principalmente a los tutores de los

menores porque cuando llegan a las escuelas, las y los chicos ya han transitado por un proceso de socialización que se da inicialmente y de manera determinante en el seno familiar, es ahí donde han aprendido a interactuar y a relacionarse con los demás, positiva o negativamente. A partir distintos estudios, los autores concluyen que un contexto familiar violento o no propicio (pocos lazos afectivos y respeto, frustración de los padres por su vida personal y laboral, poca o nula cooperación, falta de comunicación y el abandono), así como determinados tipos de crianza (por ejemplo, cuando es autoritaria o permisiva) generan la posibilidad de que los menores sean violentos en edades posteriores.

Para García y Ascensio (2015) el maltrato entre pares no tiene origen en la escuela pero "puede favorecer que este se presente" (cuando no se pueden supervisar todas las áreas, por ejemplo, los baños; por la falta de organización de las escuelas; si no se respetan las reglas o son demasiado laxas; la falta de claridad de las políticas del plantel con respecto, por ejemplo, a las sanciones; la falta de personal; entre otras). Sin embargo, "existe una gran responsabilidad de la familia" y de los mecanismos socioculturales.

Otros autores (Bandura y Huston, 1961) han señalado que la conducta violenta es aprendida por experiencias directas (por ejemplo, con la familia o con compañeros de escuela) e indirectas (por ejemplo, a través de los medios de comunicación o los videojuegos), es transmitida de una generación a otra e incluso se legitima por medio de recompensas y la aprobación (García y Ascensio, 2015).

En el primer semestre de 2022, dos jóvenes de secundaria "se hicieron de palabras" en el momento del receso, uno del tercer grado y otro de primero. Intervinieron las autoridades escolares y se siguió el protocolo indicado en el Marco para la convivencia escolar (2021). "Parece que todo había quedado ahí", platicó un chico. "Pero, a la hora de la salida, la familia de uno de los involucrados ya estaba esperando al otro, lo siguieron y a dos calles de la escuela le dispararon". Las y los alumnos que se dieron cuenta del suceso, señalaron que el chico de primer grado le gritaba a su familiar que le disparara (al otro joven). Estamos ante un chico de entre once y doce años, cuya familia que ejerce la violencia la reproduce a partir del ejemplo. Así lo hacen ver Bandura y Walters (1974, pp. 7-9) en la obra *Aprendizaje social y el desarrollo de la personalidad*, en donde explican los "Principios de aprendizaje social". Así, la observación y el modelado de conductas determinan los patrones de valores y conductas: el ejemplo, pues, es un medio de transmisión. Bandura explica que no sólo se imita el ejemplo, sino que se pueden generar nuevas conductas:

> Los tipos de modelos que prevalezcan en un medio social determinarán en parte las cualidades que serán activadas de forma selectiva, de entre todas las posibles a elegir. La influencia del modelado puede actuar como instructora, inhibidora, desinhibidora, facilitadora, incrementando los estímulos y activando las emociones (Bandura, 1987, p. 71).

Hay pequeños que con escasos años (incluso de preescolar) ejercen violencia sobre sus compañeros y estas acciones merecen toda nuestra atención porque somos parte de una sociedad en donde los adultos hemos dispuesto determinadas condiciones para que las nuevas generaciones las absorban, las socialicen y las transmitan. Para Ayala (2015, p. 493) la violencia escolar "es un reflejo de la descomposición de la sociedad por lo que "no es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y lo privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos del ambiente familiar y comunitario."

Como lo hacen ver los autores citados, la violencia escolar es un asunto complejo en donde intervienen distintos factores (por ejemplo, los valores inculcados, el entorno familiar y social, la desigualdad, la impunidad, entre otros). Por tanto, es preciso reflexionar esta problemática desde los distintos ámbitos en que se desenvuelven las y los menores: la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad.

Tipos de violencia: causas y consecuencias

Por un lado, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), la violencia escolar "refiere a todas las formas de violencia que tienen lugar dentro o fuera de las aulas, en los alrededores de las escuelas, en el camino hacia o desde la escuela, así como en línea y otros entornos digitales". Por otro lado, en el portal de *Justicia cotidiana* se expresa que:

> La violencia escolar se entiende como toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas, la cual puede expresarse de distintas formas por los actores que conforman la comunidad escolar. Es decir, no se reduce a la cometida entre estudiantes, también involucra otros actores como padres de familia, maestros, directivos y personal administrativo (Gobierno de México, 2016).

Un asunto tan complejo atañe a los distintos actores sociales y no sólo a la comunidad escolar. Es pues, un error delegar a los docentes y directivos el resolver esta problemática. Siguiendo a varios autores, Pacheco expresa que:

> Más allá de ser un fenómeno aislado, esporádico o episódico, la violencia escolar es un problema sistémico y relacional de gran relevancia pues afecta las dinámicas sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa […] y, por tanto, es un obstáculo para la mejora de la calidad educativa y el logro de los aprendizajes (2015, p. 665).

Con la finalidad de que las figuras educativas identifiquen los distintos tipos de violencia que se pueden presentar en el espacio escolar, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), se distinguieron los siguientes:

- Violencia física. Refiere a las acciones que tienen la intención de causar un daño físico.
- Violencia psicológica. Refiere a los comportamientos que producen una agresión emocional (por ejemplo, el rechazo, los insultos o las amenazas).
- Violencia verbal. Refiere a la utilización del lenguaje, ya sea oral o escrito, con la intención de herir.
- Violencia sexual. Refiere a cualquier actividad sexual sin el consentimiento de las personas.
- Violencia religiosa o espiritual. Se produce cuando se utilizan las creencias religiosas para manipular o dominar a las personas.
- Violencia económica. Consiste en la utilización de los recursos económicos de otra persona sin su permiso. O bien, condicionar el acceso a los recursos económicos a cambio de acciones en contra de su voluntad o amenazas de cortar los recursos.

- Violencia cultural. Ocurre cuando una persona es lastimada a causa de prácticas que forman parte de su cultura.
- Negligencia. Ocurre cuando no son atendidas las necesidades físicas básicas y la seguridad de aquellas personas dependientes por quienes tienen la responsabilidad de cuidarlos.
- Mendicidad, corrupción y explotación laboral. Esto se da sobre todo con menores, los cuales son utilizados para la obtención de beneficios económicos a través de la explotación sexual, robo, tráfico de drogas, etc.

Nótese que los tipos de violencia guardan relación. Por ejemplo, el ejercer violencia física para cometer abuso sexual o ejercer la violencia psicológica a través de la violencia verbal. También hay que tener en cuenta que la negligencia es considerada un tipo de violencia, dado que las personas que dependen de otras no podrían cubrir sus necesidades básicas sin apoyo. Al respecto, hay muchos menores que no tienen la atención de sus tutores y si pensamos en que hay circunstancias que deben ser atendidas o tratadas por los mayores (por ejemplo, pensemos en lo expuesto que quedan los jóvenes ante el consumo de drogas y alcohol, o incluso, ante la trata de personas que se presenta a través de los medios virtuales), podríamos decir que estamos frente a un tipo de violencia que se ejerce sobre las y los menores desde las familias.

A partir de la encuesta aplicada a los alumnos de la secundaria, todo apuntaba a que los tutores no se daban cuenta de algunas actividades que realizaban sus menores, como dormirse de madrugada por el uso del celular. También era común que los chicos eligieran su dieta a consumir cotidianamente, la cual consistía en su mayoría de "comida chatarra".

Olweus (1993) hace distinción entre acoso directo e indirecto. El primero refiere a enfrentamientos directos como golpes o señalamientos verbales; mientras que el segundo se trata de formas en que se aísla o se excluye socialmente, lo cual provocaría falta de confianza e inseguridad. Este segundo tipo de acoso es frecuentemente utilizado entre pares cuando algún chico no se integra a la dinámica de un grupo. Incluso esta actitud, que es similar a cuando se aplica "la ley del hielo", es utilizada para rechazar o mostrar inconformidad ante los docentes (aunque hay que aclarar que Olweus utiliza los términos para el acoso entre pares).

Con respecto a las causas de la violencia escolar, García y Ascensio (2015, p. 15) mencionan factores de riesgo que pueden potenciar diferentes formas de violencia: pobreza y desigualdad; existencia de clanes y pandillas; alta incidencia delictiva; disponibilidad de drogas y armas e impunidad. Aunado a esto, podemos añadir la trasmisión de conductas violentas que son aprendidas por imitación.

Como podemos darnos cuenta, la violencia escolar implica una serie de factores y circunstancias que trascienden la escuela, pero llama la atención que sea la escuela uno de los espacios en donde algunos jóvenes manifiesten conductas descontroladas. En parte, se debe a que la escuela es un espacio de socialización y los chicos se sienten identificados con sus pares: "si tú lo haces, yo también". En mi experiencia, muchos menores necesitaban ser escuchados y querían dialogar, por ello, las y los docentes debemos buscar las vías adecuadas para apoyar a los menores. En mi caso, fue a través de la literatura.

Por otro lado, a través de disposiciones asentadas en documentos oficiales, como la misma Constitución y la Ley General de Educación, ciertos planteamientos son ambiguos y en algunos casos no dejan opción de una resolución que proteja a los mismos menores de edad. Por ejemplo, se establece en el Artículo 3 de la Constitución que "todo individuo tiene derecho a recibir edu-

cación", por lo que no se debe prohibir la entrada a la escuela a ningún menor que esté inscrito, incluso aunque no respete las reglas del plantel ni tampoco a sus integrantes (sus compañeros o sus profesores). En varias ocasiones las figuras educativas quedan con poca o nula autoridad.

En ocasiones la escuela es el espacio donde las y los estudiantes buscan un escape de situaciones complicadas que viven cotidianamente, ya sea en casa, con su familia o en el entorno donde viven. Los menores de edad reproducen las conductas que observan y más aún si son partícipes de experiencias violentas desde el seno familiar. De acuerdo con distintos especialistas, las y los menores que llevan a cabo conductas violentas son las primeras víctimas de su medio social.

Adicionalmente, factores como los medios de comunicación, las redes sociales y, en general, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, han tenido un gran impacto en las conductas y en la construcción identitaria de los escolares, ya que "se trata de sujetos que viven en una unidad emocional y cognitiva con estas tecnologías", incluso "están expuestos a la violencia virtual que se produce o en la que participan" (Saucedo y Guzmán, 2018, p. 218). Las consecuencias de la violencia escolar son múltiples. Vera y Valdés (2016) citan a varios autores que han abordado el tema de la violencia escolar y que han identificados distintas consecuencias, lo cual nos llevan a cuestionar a los diferentes ámbitos sociales:

> La violencia escolar y en particular *el bullying* afectan a todos los miembros de la comunidad escolar influyendo negativamente en el clima social de la escuela y en el ambiente de aprendizaje. De manera particular, las víctimas pueden presentar efectos negativos tales como: rechazo a asistir a la escuela, la disminución del desempeño académico, la ansiedad y depresión, el retraimiento, la baja autoestima e incluso intentos de suicidio […] Los agresores presentan con frecuencia en la juventud y la vida adulta conductas antisociales, abuso de alcohol, problemas para asumir responsabilidades, desempleo, rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos. […] No obstante, el daño más grande que ocasiona este fenómeno es que erosiona la función última de la escuela como formadora de ciudadanos capaces de convivir y participar en las sociedades democráticas (Vera y Valdés, 2016, p.11).

Los tipos de violencia escolar, sus causas y consecuencias es un tema muy amplio y debe ser tratado con base en las particularidades de cada comunidad escolar. En cada contexto se presentan situaciones que comparten similitudes *grosso modo* pero, en gran parte, los diferentes casos de violencia escolar estarán determinados socioculturalmente.

Interacción y convivencia

Algunos datos obtenidos que resultaron importantes fueron los relacionados con los dispositivos electrónicos y las redes sociales. 80% de los alumnos encuestados usan redes sociales, 70% de ellos solo con fines de entretenimiento (las más usadas son Facebook e Instagram). Más de la mitad de los alumnos confesaron dormirse a la media noche o de madrugada porque se entretenían con el celular. Cuando les preguntaba qué decían sus mayores al respecto, ellos contestaban que sus padres no se daban cuenta. Las charlas con las y los tutores indicaban que una de las formas frecuentes de agredirse entre los chicos, era a partir del uso de las redes sociales, ya que subían fotografías y contaban de manera mordaz lo que acontecía en la escuela.

La secundaria tiene un espacio virtual, como muchas otras, denominado "quemados", la cual es exclusivamente para exhibir imágenes y "balconearse". Para muchos jóvenes resulta divertido hacer uso de estos medios. Sin embargo, para algunos alumnos y padres de familia no era así, sino al contrario, se sentían agredidos al enterarse de las notas encontradas en este espacio. Por lo mismo, se pidió ayuda a las autoridades correspondientes con la finalidad de orientar a los jóvenes en el uso de este tipo de recursos. En las charlas, los jóvenes se mostraron interesados y al mismo tiempo sorprendidos porque muchos de ellos no tenían el conocimiento de las consecuencias, ni tampoco son conscientes, de lo que acarrean las prácticas violentas llevadas a cabo a través de una pantalla. Al no tener al frente a sus pares, minimizaban las repercusiones que pudieran tener sus comentarios: "a veces ni se dan cuenta" mencionaban los alumnos.

La referencia que los chicos tienen de la diversión surge de su entorno más próximo, normalmente, del entorno familiar, de las amistades y del grupo con el que interactúan de manera habitual. En esas circunstancias, ellos tienen que integrarse y adaptarse. Por tanto, es cuestionable el quehacer de la población adulta con respecto a los valores que se están inculcando y con la atención hacia los menores, los actos agresivos son la punta del iceberg; el problema casi siempre es previo. A veces, los niños y jóvenes emiten "sus señales" con gran intensidad (un robo, una pelea con heridos, una agresión a los padres, un compañero o un profesor) y entonces surge el problema, ya ineludible (Sandoval, 2006, p.14).

Por otra parte, otro dato que nos pone en alerta es lo que ellos señalan como lo que más les gusta y lo que menos les gustan de la escuela. Los lugares públicos son más apreciados como el patio y las canchas que, dicho sea de paso, tanto el patio, como las canchas y los jardines son espacios que están muy bien cuidados y visualmente resultan atractivos para los alumnos. En contraste, lo que menos les agrada de la escuela son las bancas y los baños; las primeras porque están maltratadas y rayadas, "ya no hay espacio para más groserías", mencionaba un chico. De los baños se dice que es donde los "profes no pueden ver lo que pasa ahí" y eso resultaba intimidante para algunos alumnos. Sin embargo, los baños representaban una limitante para la autoridad escolar porque es un espacio íntimo. La actuación de la autoridad escolar en los sanitarios escolares representa un arma de dos filos porque ante un conflicto, el entrar o quedarse afuera puede ser mal interpretado, lo que puede ocasionar sanciones o mayores consecuencias para el personal educativo.

La mayoría de los alumnos que contestaron el cuestionario consideran que hay que regular una buena convivencia tanto entre alumnas y alumnos como entre estudiantes y profesores. Cuando había roces entre alumnas y alumnos y se les preguntaba el porqué de su actitud, las respuestas siempre eran las mismas: "así nos llevamos", "no estamos peleando", "así jugamos porque somos amigos". Llama mucho la atención la complicidad de todos los alumnos involucrados, ya sea directa o indirectamente (porque había algunos que se limitaban solamente a observar). Tal parece que los jóvenes no ven nada malo en actitudes retadoras, de brusquedad o de rudeza, lo que hace pensar que se están normalizando las expresiones no convencionales que ven de primera mano en su entorno y en la sociedad en general.

Sólo el 45% de los alumnos indicaron que la convivencia en casa era regular, lo cual implica que una mayoría de los alumnos encuestados no considera como 'buena' la convivencia en su casa. Incluso evalúan mejor la convivencia con los profesores que con las personas con las que conviven en su casa. También se les preguntó acerca de su percepción de la convivencia con sus compañeros y entre compañeros y su percepción fue más optimista en cuanto a la interacción con

sus pares. Solamente un 4% de los alumnos indicaron que la convivencia era mala tanto en casa como en la escuela.

Después del resguardo por la pandemia a causa del COVID-19, al retornar a las aulas, en charlas con alumnos de varios grupos, ellos manifestaban sentirse bien en la escuela y que ya no querían estar en su casa; algunos se referían a causas internas como el que no querían hacer labores domésticas o porque se quedaban solos; otros referían a causas externas como el ruido que hacían los vecinos o los borrachos en la calle.

Todos los docentes entrevistados consideraron que la convivencia es un problema que está presente en la escuela. También manifiestan cierto temor porque han perdido autoridad ante las y los jóvenes por los lineamientos y las disposiciones oficiales que "sobrecuidan a los niños y jóvenes". En situaciones de violencia, ellos siguen el protocolo del Marco para la convivencia escolar, difundido por las autoridades educativas, lo cual consideran que es insuficiente para enfrentar los casos de indisciplina. Por otra parte, piensan que los reportes por mala conducta no tienen impacto alguno en los alumnos y que sólo están al cuidado de los chicos, en lugar de enseñar lo correspondiente a sus asignaturas: "para los padres, las escuelas son guarderías porque ellos no quieren ocuparse de sus hijos", indicaron varios profesores.

Los profesores, al unísono, señalan que "hay muchos chicos que no respetan las reglas" pero además "no dejan trabajar a los que sí quieren hacerlo" y "otros son muy abusivos con sus compañeros". Otros testimonios mencionan que "hay chicos que se dejan llevar para evitarse problemas". Los docentes se sienten atados de manos porque no tienen injerencia sobre los alumnos y piensan que los padres de familia no son conscientes o no le dan la debida importancia a la problemática de la violencia escolar.

Hay docentes que llevan a cabo actividades que les permiten aminorar el ambiente inquieto de los alumnos y, en el mejor de los casos, los hacen reflexionar. La creatividad y la innovación en la práctica docente es significativa para los estudiantes porque ellos se dan cuenta cuando sus profesores están interesados en que aprendan en un ambiente adecuado.

Impacto de los programas sociales

Los apoyos económicos han ayudado a muchas familias de la zona a solventar algunos gastos derivados de su formación escolar. Si bien hay casos en que los tutores inscriben a sus hijos para obtener solamente la ayuda (porque sólo se inscriben, van un día y ya no regresan, pero tampoco se dan de baja), el recurso de las becas sí representa un apoyo, de acuerdo con testimonios de madres de familia.

Es importante mencionar que la construcción de las Utopías[3] en Iztapalapa, proyecto social que busca una transformación social (según se lee en su página web), ha brindado a los izta-

3 Según la página web (Utopías Iztapalapa, 2024), Utopías es un proyecto que se propone una transformación social profunda, con impacto social y urbano. Es un proceso que en el corto plazo va a generar lugares para el encuentro y el bienestar de las familias y comunidades de Iztapalapa. Son espacios que promueven el cuidado del medio ambiente y donde se ofrecen actividades que van desde talleres de creatividad, arte, diseño digital y teatro; hasta clases de natación, box o judo, pasando por círculos de lectura, ciclos de cine debate, torneos deportivos o recorridos temáticos de cultura ambiental, identidad y memoria histórica, ciudadanía y derecho a la ciudad. Véase: https://utopias.mx/acerca-de-las-utopias-iztapalapa-cdmx.php

palapenses espacios de recreación, aprendizaje y de convivencia, lo cual ha impactado en los intereses de los jóvenes de realizar ejercicio, de jugar, de aprender de manera lúdica, entre otras opciones; en varias ocasiones me percaté de que los alumnos las visitaban con frecuencia. Estas iniciativas son muy significativas para los chicos que viven en zonas con características como las mencionadas porque para muchos de ellos, representa la única opción de conocer otros contextos y otras formas de convivir e interactuar.

Otros aspectos que han tenido un efecto positivo en la población iztapalapense es la construcción de nuevas rutas de transporte público y el mejoramiento de las que ya existían, como paraderos y paradas de camión; del mismo modo, muchos lugares de mayor concentración fueron reorganizados, además de estar más vigilados. En general, el cambio de paisaje ha impactado positivamente también en la percepción y en las prácticas de los jóvenes y sus familias.

Reflexiones finales

La problemática de la violencia escolar requiere del involucramiento de toda la sociedad. Conocer la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre la forma en que conviven e interactúan, puede brindarnos elementos para construir propuestas que apoyen a los menores, primeramente, a identificar cuando una situación es violenta, con el fin de no naturalizarla y menos reproducirla; de tal manera que ellos reflexionen sobre sus relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar.

Es lamentable que al cuerpo docente se le delegue gran parte de la responsabilidad de lo que sucede en el aula y en general en el plantel, cuando se encuentra al margen de las posibilidades de actuar. Como ya se expresó, la violencia escolar es un problema complejo y como tal, se debe reflexionar y actuar desde los distintos sectores de la sociedad.

También es necesario conocer la manera en que las y los docentes enfrentan la violencia escolar con el propósito de aprovechar las experiencias y las prácticas exitosas que llevan a cabo, para transformar los entornos escolares en espacios seguros y propicios para el aprendizaje. Resultado de algunas prácticas centradas en la literatura, es de relevancia destacar que a través de la lectura los jóvenes logran desarrollar empatía y sensibilidad, además de aprehender otro tipo de habilidades sociales.

Finalmente, el abrir más espacios de recreación y aprendizaje con una organización y objetivos claros, apoya el que los jóvenes tengan más opciones que favorezcan su desarrollo físico, psicológico e intelectual. Por ello, tanto las distintas autoridades, las comunidades y, en general, todos los actores sociales debemos trabajar en conjunto para llevar a cabo prácticas y crear entornos adecuados en beneficio de nuestros jóvenes, priorizando la pertenencia cultural y la retroalimentación.

Referencias

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2021). *Marco para la convivencia escolar.* Ciudad de México: SEP-AEF. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-secundaria-ciudad-mexico.pdf

Ayala, María. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. .*Ra Ximhai*. 11(4): 493-509. https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma

Bandura, Albert. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, Albert y Huston, Aletha. (1961). Identification as a process of incidental learning. *The journal of abnormal and social Psychology*. 63(2): 311-318.

Bandura, Albert y Walters, Richard. (1974). *Aprendizaje social y el desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

De Caro, Duilio. (2013). "El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la psicología del desarrollo." En: V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires.

García, Maritza y Ascensio, Christian. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista intercontinental de psicología y educación*. 17(2): 9-38.

García, Rosario. (2014). "La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa." Tesis de doctorado. UPN. Ciudad de México.

Gobierno de México. (12 de febrero del 2016). Violencia en las escuelas. [Blog]. *Justicia cotidiana.* https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/#tabulados

_____. (2020). *Censo de población y vivienda*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados

_____. (2015). *Encuesta Intercensal.* México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#Tabulados

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *Informe mundial sobre drogas*. Viena: UNODC. https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/wdr2021.html

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en México. (2021). *Reporte Iztapalapa 2021*. México: UNODC-Centro de excelencia para información estadística de gobierno, seguridad pública, victimización y justicia. https://www.unodc.org/documents/Urban-security/210521_EGSU_Iztapalapa_Espanol.pdf

Olweus, Dan. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. https://books.google.com.co/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

_____. (1978). *Agresión en las escuelas: matones y azotes*. Washington: Hemisferio.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (05 de noviembre del 2024). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. [Blog]. *UNESCO*. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Pacheco, Berenice. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y sociedad*. 40(4): 663-684.

Rebolledo, Nicanor. (2009). *Cultura, escolarización y etnografía: los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaça*. México: IBERO.

Sandoval, Mario. (2006). "La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural." En: Centro de Estudios en Juventud (CEJU). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/ceju/20120913022818/violencia.pdf

Saucedo, Claudia. (2010). "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela." En: Alfredo Furlán, Miguel Pasillas, Terry Carol y Antonio Gómez (comps.), *Violencia en centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Saucedo, Claudia y Guzmán, Carlota. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista cultura y representaciones sociales*. 12(24): 213-245. https://doi.org/10.28965/2018-024-08

Secretaría de Gobierno y Consejo de los pueblos y barrios originarios del D.F. (2017). *Padrón de pueblos y barrios originarios de la Ciudad de México.* México: SEGOB e INE.

https://ine.mx/wp-content/uploads/2021/11/Distritacion-PadronPueblosBarriosOriginarios2017.pdf

UNICEF Uruguay. (2020). ¿Cómo se desarrolla el cerebro de un adolescente? [Blog]. *UNICEF Uruguay*. https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/como-se-desarrolla-el-cerebro-de-un-adolescente

Utopías Iztapalapa. (2024). *Utopías.* [Sitio web]. https://utopias.mx/acerca-de-las-utopias-iztapalapa-cdmx.php

Vera, José y Valdés, Ángel (coords.). (2016). *La violencia escolar en México. Temas y perspectivas de abordaje*. México: CONACYT-CIAD-AM Editores.

EN NOMBRE DE LA BUENA EDUCACIÓN...

LAS RELACIONES DE PODER EN EL ESPACIO ÁULICO

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez[1]

RESUMEN

La educación media superior ha sido uno de los niveles educativos más invisibilizados para el ejercicio de políticas educativas federales. Dentro de las propuestas de gobierno de la actual presidenta de México, la doctora Claudia Sheinbaum Pardo, se ha mencionado una reforma a dicho sector educativo; en breve y con el Plan Nacional de Gobierno, será necesario hacer el análisis correspondiente. El Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México fue fundado como resultado de la lucha social y fue encabezado por la actual jefa de gobierno, la licenciada Clara Brugada Molina. Dicho instituto ha sido planificado como un modelo educativo de vanguardia.

Sin embargo, las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje se han mantenido, en muchos casos, inamovibles y en una constante reproducción de patrones estructuralmente violentos. El análisis de las formas de impartición docente "En nombre de la buena educación…" plantea intrínsecamente una propuesta de reflexión frente a la

1 Doctora en Educación y Diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de Literatura en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), plantel Tláhuac. Contacto: citlali.sanchez@iems.edu.mx

práctica educativa y sus posibles consecuencias. En ese sentido, cabe decir que el camino hacia la educación democrática deberá ser un hecho.
Palabras clave: educación media superior; educación democrática; jóvenes; derechos humanos; cultura de paz.

In the name of good education. Power relations in the classroom space

ABSTRACT

Upper secondary education has been one of the most invisible educational levels for the exercise of federal educational policies. Within the government proposals of the current president of Mexico, Claudia Sheinbaum Pardo, a reform of said education has been mentioned, shortly and with the National Government Plan it will be necessary to carry out the corresponding analysis. The Institute of Higher Secondary Education (IEMS) of Mexico City was founded as a result of the social struggle, led by the current head of government, Clara Brugada Molina, and has been proposed as a cutting-edge educational model.

However, school teaching and learning practices have remained in many cases unchanged and constantly reproducing structurally violent patterns. The analysis of the ways of teaching "In the name of good education…" intrinsically raises a proposal for teaching reflection on educational practice and its possible consequences. The path towards democratic education must be a fact.
Keywords: upper secondary education; democratic education; young people; human rights; culture of peace.

Presentación

La educación media superior en México ha mostrado una falta de atención en las necesidades reales de la juventud. A más de 150 años de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria se observa un largo camino de adecuaciones, creaciones y recreaciones de modelos y sistemas de bachillerato que han respondido a diversos intereses, en menoscabo de lo educativo y formativo de las y los jóvenes en la Ciudad de México. La constante educativa para la juventud ha sido la invisibilización desde las perspectivas adultocéntrica, heteronormativa, hegemónica y neoliberal, que en "nombre de la buena educación…" han promovido la normalización de estereotipos que estigmatizan la identidad, las capacidades y las habilidades de las personas jóvenes que buscan una opción para la formación escolarizada del bachillerato.

La escuela ha sido un espacio de formación y enseñanza con el aparente uso de las herramientas necesarias para el aprendizaje; sin embargo, desde el México colonial se enraizó la creencia de que la escuela solo era para la gente que merecía estar ahí, es decir, para aquellos individuos que cumplían con una serie de características que evidenciaban su superioridad, ideología que forma parte de la herencia cultural eurocéntrica, patriarcal y capitalista.

El nivel medio superior, a la par de los sujetos que lo conforman mayoritariamente, ha sido estigmatizado al referirlo como "lo que está en medio", "lo previo a la educación superior", "los que no son infantes ni adultos", "los que quieren encontrar trabajo" o "hacer una carrera des-

pués". Parecería que es la población que "no sabemos cómo nombrar o dónde ubicarla". De la misma manera omisa, el gobierno no ha puesto la mejor atención a dicho nivel pues las diferentes políticas educativas han dado atención prioritaria a la mejora de planteles de educación básica, al incremento de infraestructura y modelos universitarios e incluso, la educación para adultos ha sido prioritaria en algunos de los planes nacionales de desarrollo.

No sólo el plan de desarrollo de los gobiernos o las políticas educativas en turno han sido omisos, también cabe la corresponsabilidad del personal educativo, tanto directivo como docente; ya que la autoridad educativa avala o requisita formas relacionales jerárquicas con prácticas basadas en la violencia estructural que evitan una formación horizontal y democrática. A la par, el personal docente promueve una vida escolar tradicional con la práctica denominada "control de grupo" que permite, de forma explícita, el uso de diversas formas de violencia física o psicológica. Este es avalado por el entorno social y familiar, al otorgar un poder supremo a la figura docente.

La cultura escolar

La conformación de la cultura escolar dentro de los establecimientos educativos depende de la pluralidad y la diversidad presentes en los sujetos que interactúan en ella. La educación media superior tiene, en sí misma, una complejidad derivada de la variabilidad en las formas relacionales; por un lado, las relaciones humanas que se establecen entre los sujetos con funciones de autoridad (directivos y docentes) y por el otro, entre la comunidad estudiantil y el personal con funciones de apoyo (administrativo, de vigilancia, de intendencia y del cuidado de la salud). Aunado a ello, se encuentra el entorno estructural basado en lo social, lo cultural, lo económico, lo político y lo educativo, que prioriza la jerarquización relacional de los sujetos partícipes al establecer estructuras organizacionales macroeducativas y microáulicas.

Las formas organizacionales macroeducativas responden a la estructura piramidal dentro de los centros educativos con acciones normalizadas que, mal organizadas, impiden el desarrollo óptimo de la población educativa. Asimismo, las formas relacionales microáulicas reproducen las acciones estructurales macroeducativas que, en ocasiones, impiden el desarrollo formativo de las y los estudiantes. Además de las formas relacionales jerarquizadas dentro del aula, está presente el modelo o sistema educativo que rige a la institución, mismo que mostrará una estructura organizativa basada en planes, programas, objetivos, estrategias y actividades que, como "carrera de obstáculos", docentes y estudiantes iniciarán en el primer día de actividades escolares y que algunos, pocos o incluso solo el docente, podrán llegar a la meta.

La complejidad es innegable; al constelar los diferentes aspectos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se observa que la mayoría de las acciones educativas están situadas en contextos jerarquizados y que enraízan la violencia estructural basada en las relaciones de poder. En la primera esfera se encuentran las relaciones humanas lideradas por la autoridad educativa: el personal directivo que está encargado de la gestión, organización, distribución y vigilancia de las actividades dentro del centro educativo. En la segunda esfera está el personal docente, que se encuentra subordinado ante la autoridad educativa y, al mismo tiempo, lidera el espacio áulico; en este rubro también se encuentra el personal de apoyo, el cual es supervisado por la autoridad

educativa. Así, en una estructura adultocéntrica y heteronormativa, la regulación de las relaciones humanas depende de las funciones laborales que cada sujeto desempeña.

En la tercera esfera se encuentra toda la comunidad estudiantil, sin importar los rangos etarios y las relaciones humanas que se establecen entre pares, las cuales, mayoritariamente son igualitarias y equitativas; sin embargo, las relaciones con el resto de la comunidad educativa son caracterizadas a partir de la jerarquización adultocéntrica y de la concepción foucaultiana del poder. Es decir, la estructura organizacional institucional se centra en el ejercicio del poder a partir del control, de la obediencia y el reconocimiento de la superioridad del otro, decantando en la disciplina y, por tanto, en la autoridad (Foucault, 2003).

Tales condiciones reproducen las formas relacionales laborales de cualquier modelo o sistema educativo, por esto, no puedo afirmar que sean específicas del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) o bien, que de forma particular respondan a uno de los 28 planteles que pertenecen al instituto; por el contrario, el sistema de jerarquización pertenece a una violencia estructural que se ha enraizado en las diferentes formas relacionales de las que participamos los sujetos. En menoscabo de la enunciación del Modelo Educativo del IEMS, que menciona la importancia de centrar los objetivos educativos en la comunidad estudiantil, con el fin de generar la participación de las y los estudiantes en el proceso formativo de aprendizaje, priorizando así el estado de derecho.

La educación media superior en el IEMS, con base en el documento fundacional, promueve una cultura escolar democrática y con el ejercicio del derecho a una educación holística, plural, diversa y con la posibilidad de generar nuevas formas relacionales que reconstruyan el tejido social. Para ello:

> el Instituto de Educación Media Superior coloca en un lugar central al estudiante, es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, y lo hace en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje. Esto exige de entrada, considerarlo un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que atender durante su proceso formativo (IEMS, s.f., p.1).

Desde esta perspectiva, la cultura escolar dentro de los planteles educativos respondería a una organización horizontal basada en la participación de estudiantes, docentes, autoridad educativa y personal de apoyo, con el interés y la promoción de valores como el respeto, la tolerancia, la inclusión y el desarrollo académico de las y los estudiantes. Sin embargo, la reproducción de patrones jerárquicos en los diferentes espacios relacionales ha predominado y se ha impuesto ante la cultura escolar.

En nombre de la buena educación...

La política educativa en México ha tratado de estandarizar el ejercicio educativo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, para ello, se han llevado a cabo propuestas legislativas y reglamentarias en función de la "calidad educativa". Las adecuaciones de enseñanza y aprendizaje implementadas han estado expuestas a las modificaciones que el Estado pretende imponer, en un

afán de mantener estructuras capitalistas y patriarcales. En el 2000, en el entonces Distrito Federal, se publica el Decreto de creación del IEMS con una propuesta de transformación educativa y social con la finalidad de promover una educación basada en derechos, salvaguardando la integridad física y emocional de los estudiantes inscritos, al tratar de erradicar prácticas que promueven las desigualdades o las violencias, es decir, una propuesta de política educativa democrática.

La transformación escolar es un reto debido a la falta de comprensión sobre el cambio en las formas de vida, en las prácticas escolares y en las formas relacionales entre los diferentes actores, tanto en el contexto laboral como en el áulico. El documento fundacional del IEMS (s.f.) plantea la necesidad de establecer relaciones igualitarias entre docentes y estudiantes a través de la construcción continua de saberes (a pesar de los entornos desiguales de cada uno de los sujetos). Es decir, es una propuesta educativa contraria a las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

A través de los años, las relaciones áulicas han conservado las prácticas docentes anquilosadas. A 24 años del inicio de actividades escolares en el IEMS, la mayoría de la comunidad docente continúa con el ejercicio del poder dentro del aula, con formas variadas. La más frecuente es el ejercicio de una docencia basada en la autocracia, donde el sujeto docente ejerce el poder como un ser supremo que se impone frente a los estudiantes, anteponiendo las reglas estrictas que permiten "el control del grupo", en función de una planeación estricta basada en actividades y estrategias cerradas en correspondencia, o no, de un programa académico que limita y fuerza a los estudiantes a cumplir para evitar la sanción de reprobar, sin importar si está presente o no el aprendizaje.

En nombre de una enseñanza basada en el conocimiento y la disciplina, los docentes toman el control absoluto sobre el estudiantado, ignorando el proceso de aprendizaje y resaltando procesos de obediencia y sumisión académica. Las relaciones áulicas autocráticas están normalizadas según los niveles de violencia estructural, así, la comunidad docente que reproduce esta forma de relación dentro del aula muestra un ejercicio de enseñanza unilateral, expositivo e incluso, dictatorial. En consecuencia, el aprendizaje no es un fin ya que se sustenta en la aplicación de instrumentos estandarizantes, valorativos y selectivos de evaluación que propician la exclusión.

Las relaciones docente-estudiante autocráticas eran las únicas en los espacios educativos, incluso estaban avaladas por madres y padres de familia que autorizaban o exigían el uso de la violencia para "lograr un aprendizaje." De estas relaciones surgen frases como "la letra con sangre entra", "si no te aprendes las tablas, serás barrendero", "si no quiere aprender, póngale orejas de burro", "si no lo escribe bien, dele dos reglazos en la mano", entre otras, que de forma significativa violentan el desarrollo cognitivo del estudiantado. Es preciso señalar que la mayoría de la plantilla docente recurre a este modelo debido a la reproducción de una historia de vida académica con esta forma de "aprendizaje".

El ejercicio del poder también se ejecuta desde el orden y la reglamentación, de este modo, la docencia que se ejerce a partir de la burocracia impondrá una educación basada en los reglamentos y en el uso de la autoridad a través de la jerarquización educativa. La plantilla docente recurre a esta forma de control al justificar una formación basada en la disciplina y el orden necesarios para el aprendizaje. De hecho, la autoridad educativa cuenta con el respaldo absoluto para ejecutar sanciones que van desde una amonestación verbal hasta una amenaza de expulsión; este respaldo de autoridad se basa en las sanciones que las autoridades escolares ejecutan y que, a la vez, están aprobadas por madres y padres de familia.

Las y los docentes con ejercicio del poder burocrático, harán una réplica de las reglamentaciones institucionales dentro del aula, amén de tener "control de grupo" y con la justificación de un ambiente áulico basado en el orden necesario para el aprendizaje; tal ejecución de poder se observa en la imposición de reglamentos intraáulicos sujetos a sanciones y visibles en la evaluación del estudiantado, así como en la reciprocidad de sanciones ejecutadas por la autoridad escolar.

La relación burocrática docente-estudiante se manifiesta desde el inicio del curso con acciones como "entrega de reglamentos y sanciones", "solicitud de firma de compromiso actitudinal y académico", "solicitud por escrito de compromiso académico", "solicitud de firma de madres y padres de familia en el reglamento de la clase", entre otros. Siendo así un sistema limitativo para el desarrollo académico del estudiantado, ya que dichos reglamentos siempre estarán a favor del docente y prejuzgarán el comportamiento, el desempeño y el desarrollo de los estudiantes durante el ciclo escolar. Una acción recurrente en este sistema se basa en la asistencia:

> (…) la función de pasar lista radica en identificar a los ausentes. En las escuelas y en otras instituciones en donde la asistencia es obligatoria, [...] un alumno debe estar presente para disfrutar de los beneficios de la instrucción y del reconocimiento de esta evidente verdad [de la cual] han surgido las anotaciones de los profesores [...] todas pensadas para controlar la presencia física del alumno (Jackson, 2001, p.121).

A partir de esta forma de control, los docentes emitirán sanciones que impactan directamente con la evaluación normativa de los aprendizajes, evidenciando el incremento de exámenes complejos orales o escritos, entrega de actividades, tareas adicionales como castigo, repetición de frases o actividades para que sea aprendido el mensaje educativo; en tanto, el estudiantado es orillado a reprobar o abandonar el curso con cierto nivel de frustración.

Del resultado de esta forma relacional áulica se pueden deducir dos aspectos: uno corresponde a la actitud estudiantil de resistencia visible con el abandono o con el reclamo colectivo y el otro, a que el docente según los resultados obtenidos, podrá decir que es el "mejor maestro" y es el estudiantado el que no lo valora o bien, dirá que no cambiará porque esa es "la forma de enseñanza para que aprendan" y "que hay reglas que se deben seguir."

Otras formas relacionales dentro del aula son la paternalista y la maternalista, ambas con una aparente horizontalidad, donde los docentes interactúan con el estudiantado desde el posible beneficio del grupo, tratando de generar consensos pero dentro de las "normas" establecidas por el docente; algunas de ellas con tal flexibilidad que provocan momentos y ambientes relajados que privilegian el desempeño académico colectivo. Sin embargo, una de las "normas" asociadas al ejercicio del poder se encuentra respaldada por el uso de estrategias de evaluación como el examen, así como la dependencia de este para la acreditación o no de la materia.

La docencia paternalista/maternalista puede disfrazarse de una mejor relación áulica, sin embargo, el "control del grupo" depende de la organización de las actividades, de los aprendizajes y de la evaluación, es decir, depende de la relación curricular. Dicha relación permite que se generen lazos comunicativos entre los docentes con el estudiantado, al generar puntos de acuerdo y flexibilización relacional. Esta forma relacional, considero, tiene dos extremos: primero, los estudiantes se mantienen ceñidos al orden preestablecido, su labor consiste en desempeñar cada una de las acciones solicitadas, acreditar las evaluaciones estandarizadas y evidenciar el comportamiento adecuado propuestos los docentes; segundo, los docentes flexibilizan la práctica hasta el grado de ser omisos del proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciando la falta

de compromiso con la educación y con la labor formativa, por lo cual fomentan el desinterés académico en los estudiantes.

La visibilización del sistema de poder en este tipo de docencia es más compleja pues, en función de una "educación de calidad", el estudiantado responde a comportamientos que impulsan la permisibilidad y la decisión del docente al predominar la subjetividad con afirmaciones como "este grupo es ordenado y trabajador", "este grupo sí está interesado en aprender" o bien, la falsa libertad de enseñanza y de aprendizaje: "con este grupo he avanzado más de lo que esperaba", "los estudiantes hacen todo lo que les pido y sí han aprendido". La percepción docente selectiva etiquetará a los grupos a su cargo y, en consecuencia, a los sujetos que los integran, de tal forma que el ejercicio discriminatorio será una constante, marcando diferencia actitudinal, de disposición o de trato frente a los sujetos a su cargo.

La relación paternalista/maternalista como parte de la conformación de un ambiente escolar parece adecuada para fomentar el aprendizaje, sin embargo, si el docente a cargo muestra una negatividad frente a los sujetos en el proceso de aprendizaje, los resultados discriminatorios serán contundentes para propiciar el abandono o el rezago educativo. Este tipo de relación se encuentra en el ejercicio del poder basado en la violencia estructural visible, en la medida en que se reproducen actitudes subjetivas que distinguen al "buen estudiante" y "buen maestro" del "mal estudiante" y "mal maestro". El lado opuesto, entonces, es una subjetividad docente altamente permisiva que promueve acciones estudiantiles evasivas hacia el proceso de aprendizaje y que solo busca acreditar materias con el menor esfuerzo. Así, el docente omite el compromiso académico y formativo al justificar su actuar como un apoyo al estudiante.

Es evidente que las relaciones docente-estudiante bajo un marco paternalista/ maternalista sostienen un manejo del poder desde la manipulación y el sometimiento, negando a la juventud las posibilidades de mejorar a través de la educación. En tanto, enraíza violencias estructurales al fomentar entre los jóvenes el conformismo, el desinterés, la falta de expectativas, la imposibilidad de acceso a una vida mejor, entre otros. La docencia promotora del "menor esfuerzo" y la acreditación masiva es corresponsable de la formación de sujetos poco críticos. Por otro lado, promover "la violencia cultural sirve también para paralizar a la gente, para infundirle el miedo, para hacerla impotente frente al mundo, para evitar que dé respuestas a las cosas que la oprimen o le producen sufrimiento" (Fisas, 2011, p. 7).

Una relación que se camufla como democrática, se sitúa en la negociación. Tanto la negociación como la mediación son formas positivas para la interacción de los seres humanos, a través de ambas se logran la prevención y los acuerdos ante situaciones de conflicto. Dentro del espacio áulico, los sujetos estamos expuestos a interpretaciones erróneas o al ejercicio de actitudes equivocadas que nos pueden conducir a situaciones de desequilibrio basadas en el manejo de los contenidos del programa. Los docentes tendrán "el control de grupo" al momento de seleccionar temas, actividades o estrategias que desde su propia idea del mundo presentarán ante el grupo. Tal vez tendrán la posibilidad de exponer su visión al respecto, pero si el manejo del diálogo dentro del aula no es el adecuado, la guía docente puede generar discusiones o malas interpretaciones, dejando en el grupo un conflicto o una mala impresión. En consecuencia, aquello que pudo ser benéfico para el desarrollo formativo de los sujetos, se convierte en un espacio de incomodidad para los partícipes.

El ejercicio del poder de los docentes se hace presente al tratar de mediar y consensuar entre el estudiantado, donde se permite la intervención a favor de la mayoría, haciendo visible su propio punto de vista y ejerciendo el factor de la discriminación en nombre del consenso. En función de ello, acotará los tiempos y las formas del proceso de desarrollo cognitivo a los tiempos y formas institucionales, es decir, que el ejercicio docente dependerá de la planeación y organización curricular, posibilitando que las temáticas no se aborden con el tiempo suficiente y, en algunos casos, se dejen abiertas ideas o situaciones que generen conflicto.

Desde esta perspectiva, la docencia podrá presentarse con posibilidades de un mejor desarrollo cognitivo en el estudiantado, sin embargo, sigue sujeta a una serie de ordenamientos delimitados por los tiempos para la organización y el desarrollo de las metas institucionales. Así, los docentes se presentan con un aparente ejercicio democrático intraáulico, al establecer relaciones de habla y escucha, pero con una dependencia totalitaria en la currícula, entonces, la flexibilidad relacional áulica dependerá de la relación docente-currículum. En ese sentido, el "control de grupo" estará en función de los ordenamientos administrativos docentes para el cumplimiento de las metas institucionales, de los respectivos momentos de la evaluación, de los aprendizajes esperados, o bien, de las expectativas institucionales en función de los perfiles de egreso.

La relación docente-estudiante se establecerá en mejores términos, e incluso, favorecerá el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, como hemos visto, la docencia sujeta a las metas curriculares institucionales muestra flexibilidad y dependencia administrativa, impidiendo que los sujetos académicos obtengan la tan señalada "libertad de cátedra"; misma que está en función de esta forma relacional áulica pues los docentes tienen derecho de impartir conocimiento con su propia convicción, pero en función de un programa establecido.

Al mantener un lenguaje como el "control de grupo", los docentes podrán hacer uso de las estrategias tradicionales o de las más diversas, pero siempre estarán dentro de una práctica áulica con reproducción del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (Torres, 2012). En la actualidad, las formas relacionales áulicas autocráticas y burocráticas están catalogadas como inapropiadas e inadmisibles, sin embargo, el ejercicio soterrado en los sistemas paternalista/maternalista y de negociación se mantiene con niveles de violencia invisible, provocando desinterés, angustia, abandono e incluso rezago académico. Así como es necesario transformar el lenguaje áulico, también es necesario considerar que la evaluación es uno de los instrumentos escolares de mayor ejercicio de poder, ya que la práctica áulica con reproducción del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, evidencia a "los mejores" y a "los peores" estudiantes (Torres, 2012).

En el mismo nivel de consecuencia se encuentra aquella docencia que omite, ignora, excluye o invisibiliza a los estudiantes y al proceso de enseñanza y aprendizaje, menospreciando así la importancia y la responsabilidad de la docencia en la formación de sujetos sociales en cada uno de los niveles educativos, pero visiblemente con mayor relevancia en el nivel medio superior. En nombre de la buena educación es necesario que la comunidad escolar reoriente la intervención de cada uno de los sujetos partícipes en el proceso formativo, para construir prácticas escolares que promuevan la educación democrática desde y para los derechos humanos.

Transformar la educación

Las relaciones escolares en los diferentes niveles educativos son muy dinámicas pese al estatismo que se vive dentro de las escuelas. Las repeticiones semestrales o anuales, las obligaciones burocráticas, así como las administraciones educativas que obedecen o no a una política educativa vigente, hacen que la comunidad docente tenga la percepción de que todo sigue igual o, en algunos casos, que empeora. Sin embargo, pese a las prácticas administrativas (que en realidad sí son una carga en el ejercicio de la docencia), cada sujeto formador tiene la posibilidad de transformar la práctica áulica.

En el IEMS (y no considero que sea exclusivo) la relación docente-estudiante menos común es la que se ejerce desde la libertad, ya que implica que los partícipes muestren flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje ante la planeación de clases y las formas de evaluación. El *timing* áulico (la percepción abierta y constante sobre el proceso de aprendizaje determinado por las condiciones y situaciones presentes en el grupo) permite sustituir la práctica del "control de grupo" y del ejercicio de *poder sobre* los otros, por el concepto de *poder de* o empoderamiento, que supone la capacitación, la autonomía y la voluntad.

Desde esta perspectiva, la comunidad docente está en condiciones de transformar la práctica, ya que más allá de buscar las estrategias represivas que le permitan el dominio y el control sobre el hecho educativo, podrá recurrir a aquellas que lo orienten hacia una "educación vertical (basada en DH, con perspectiva de género, pro-interés superior del menor, pro-persona)" (de la Barreda, 2008, p. 156). Así, los docentes dejarán de preocuparse por buscar dentro del aula al "mejor o peor estudiante" con base en la asistencia, la aplicación y revisión exhaustiva de la evaluación, y de la pérdida de energía por mantener el orden dentro del aula con el apoyo de las autoridades educativas.

Transformar la educación implica un cambio en los sujetos partícipes del hecho educativo, en beneficio de la formación ciudadana de sujetos que se involucren con el aprendizaje y se responsabilicen de su formación. También debe estar motivado y llevado a inquirir, a impulsar el diálogo y a permitir la libertad de aprender o no, más precisamente, de aprender aquello que capte su interés (Merani, 1980). De ahí deviene la educación activa en donde el estudiante ahora ejerce el poder y la autonomía, pues tiene la posibilidad de jugar un rol. En este punto es de suma importancia el papel docente, ya que la invitación al ejercicio de la libertad y del poder deberá ser orientadora. Un docente que solo masifica recurre al "control de grupo", en cambio, quienes están pendientes del *timing* posibilitan el uso del lenguaje y de las acciones pertinentes que propicien la autorregulación estudiantil.

La trascendencia social de la educación es visible a través del lenguaje, de las actitudes y de los comportamientos, en tanto que los sujetos no solo actúan en función de su entorno social sino que también son capaces de transformarlo, tal como apunta Hans Küng:

> (…) incluirá una pluralidad heterogénea de proyectos vitales, comportamientos, lenguajes, formas de vida, conceptos científicos, sistemas económicos, modelos sociales y comunidades creyentes, y que infunde en la sociedad internacional unas pautas de comportamiento ético y moral, comprensión humana y empatía, con el propósito de lograr una cooperación pacífica en la mejora de la condición humana (Küng, 1991 citado en Fisas, 2011, p. 8).

Educar desde la libertad, implica pensar en una formación emancipadora desde la perspectiva de Freire (2005), es decir, considerar la importancia del diálogo para la construcción de nuevas formas verbales que inviten a la reflexión y a la empatía. Esto implica que los docentes dejemos de pensar y situarnos en la superioridad y, por el contrario, nos ubiquemos en ambientes de formación con retroalimentación y corresponsabilidad para formar sujetos responsables, reflexivos, empáticos y basados en principios éticos que les permitan la deconstrucción de su entorno. Dice Freire (2005, p. 113) "la educación como práctica de la libertad, su *dialogicidad* empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos."

Una práctica educativa democratizadora significa, entonces, que los sujetos partícipes sean conscientes del "ejercicio del poder" que tienen frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la disposición de una u otra está presente tanto en los docentes como en los jóvenes. La importancia de estar presentes en el espacio áulico permite reconocer aspectos cognitivos y emocionales en algunos integrantes del colectivo y el *habitus* estará en función del *timing* de la mayoría.

A modo de conclusión

Las profundas raíces de las formas relacionales basadas en la jerarquización intelectual dentro de los entornos áulicos, ha permitido la normalización de prácticas docentes que ejercen un poder adjudicado a la enseñanza; estableciendo así formas relacionales impositivas, de sometimiento o de temor que tienen lugar en los espacios educativos tanto entre docentes y estudiantes, como entre pares estudiantiles y pares docentes. Como se vio a lo largo del texto, la vida escolar se regía a través del tradicional, y aún vigente, "control de grupo", el cual permite de forma explícita del uso de formas de violencia física y psicológica, otorgando un poder supremo a la figura docente que está avalada por el entorno social y familiar.

Hoy en día el sometimiento sutil, pero igual de dañino, se desempeña a través del currículo, de la selección de aprendizajes, del ejercicio de autoritarismo en el espacio áulico, de las formas relacionales escolares y de la práctica docente, ejerciendo de este modo la superioridad con relación al estudiante. Lo anterior provoca que la violencia se integre en la cultura escolar; asimismo, la visión adultocéntrica que normaliza el ejercicio del poder en nombre de la educación y de la formación, lleva a la práctica académica a tener constantes muestras de superioridad. Estas actitudes son aprendidas y también se heredan a la comunidad estudiantil, es decir, tarde o temprano se reproducirán y terminarán normalizando la violencia escolar bajo un sistema estructural.

La docencia y la educación requieren una deconstrucción del sistema educativo en pos de una reconfiguración de los sujetos con la finalidad de intervenir en los ámbitos sociales, culturales y políticos, pues es evidente que la formación ciudadana influirá en el desarrollo de mejores entornos con el reconocimiento de las diversidades, la visibilización de la pluralidad y, sobre todo, con la condición de ser humano. Una educación basada en y para los derechos humanos es el camino de una educación *propersona*, es decir, que considere a todos y cada uno de los partícipes

del entorno educativo y, en consecuencia, que esté centrada en la búsqueda de una cultura de paz en todos los entornos de desarrollo: cognitivos, emotivos y sensoriales.

Referencias

De la Barreda, Luis. (2008). *Educación y derechos humanos*. México: Cal y Arena.

Fisas, Vicenç. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*. (20): 3-8. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Foucault, Michel. (2003). *Vigilar y castigar.* Argentina: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Instituto de Educación Media Superior. (2006). *Proyecto educativo. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*. México: Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social-IEMS.

_____. (s.f.). "Fundamentación del proyecto educativo." Ciudad de México: Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social-IEMS.

Jackson, Philip. (2001). *La vida en las aulas* (6° ed.). España: Morata.

Merani, Alberto. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.

Torres, Jurjo. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar* (2° ed.). Madrid: Morata.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO: ENTRE TENSIONES Y CONTINUIDADES

Irving Carranza Peralta[1]
Jorge Tirzo Gómez[2]

1 Doctor en Educación y Diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional. Colaborador de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Contacto: irving-59@hotmail.com
2 Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, área académica de Diversidad e Interculturalidad. Contacto: jtirzo@upn.mx

RESUMEN

El presente artículo representa una aproximación analítica al proceso de significación y resignificación del discurso de la educación intercultural en la política para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. El análisis tiene por propósito visibilizar las tensiones, continuidades y rupturas que han condicionado y orientado dicho discurso en el sistema de educación básica en la ciudad, teniendo como marco la configuración de la Nueva Escuela Mexicana y las aspiraciones transformativas del proyecto educativo de la Cuarta Transformación.

El desarrollo del análisis se enmarca en un entramado teórico-metodológico sustentado en una perspectiva crítica de la educación intercultural, la cual se articula en la propuesta analítica de la migración del discurso de la educación intercultural y se asienta en la categoría de *discursividad intercultural*, entendida como una construcción permanente de sentidos y significaciones que se generan y movilizan en el contexto discursivo.

Como resultado del análisis, se identifican las tensiones que han orientado la definición y el proceso de concreción de las políticas educativas para la educación básica en la Ciudad de México, destacando la continuidad de la narrativa neoliberal de la educación como principal referente y aspiración de la educación básica; aspecto que condiciona la construcción del discurso de la educación intercultural y su alcance crítico.

Palabras clave: política educativa; educación básica; educación intercultural.

The construction of the discourse of intercultural education in educational policy to strengthen basic education in Mexico City: between tensions and continuity

ABSTRACT

This article represents an analytical approach to the process of signification and resignification of the intercultural education discourse in the policy for the strengthening of basic education in Mexico City. The purpose is to highlight the tensions, continuities and ruptures that have conditioned and oriented this discourse in the basic education system in the city, taking into account the configuration of the Nueva Escuela Mexicana and the transformative aspirations of the educational project of the so-called Cuarta Transformación.

The development of the analysis is based on a theoretical-methodological framework supported by a critical perspective of intercultural education, which is articulated in the analytical proposal of the intercultural education discourse that is transferred and based on the category of *intercultural discursivity*, understood as a permanent construction of senses and meanings that are generated and mobilized in every discursive context.

As a result of the analysis, the paper identifies the tensions that have guided the definition and the implementation process of educational policies for basic education in Mexico City, highlighting the continuity of the neoliberal narrative of education as the main reference and aspiration of basic education. This aspect conditions the construction of the intercultural education discourse and its critical nature.

Keywords: education policy; basic education; intercultural education.

Introducción

El presente texto forma parte de los hallazgos del Proyecto de Investigación "La construcción del discurso de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Una aproximación a la educación básica en la Ciudad de México", desarrollado en el marco del doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional; proceso de indagación que tuvo como propósito reflexionar sobre la construcción del discurso de la educación intercultural en la NEM y del cual se han desprendido y publicado otros artículos académicos (Carranza y Tirzo, 2022; 2023; 2024). Para el desarrollo del trabajo de investigación se asumió la perspectiva crítica de la interculturalidad, propuesta por Tubino (s.f.) y Walsh (2011), la cual se articuló con el análisis de la migración del discurso intercultural, profundizada por Dietz y Mateos (2011), con el fin de situar las reflexiones en la definición de la política educativa y los actores que participan en su proceso de definición y concreción.

La investigación y sus procesos de reflexión, análisis e interpretación se articularon a través de la categoría *discursividad intercultural*, la cual se entiende como la unidad mínima de significado del discurso de la educación intercultural y se propone como una construcción permanente de sentidos y significados que se generan y movilizan; que se expresan a manera de continuidades, tensiones y rupturas en todo contexto discursivo; por lo que se puede identificar en la narrativa escrita de documentos oficiales, en la conversación cotidiana con distintos funcionarios y otros actores, así como en la presencia y análisis de distintos medios de comunicación.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el análisis que se sugiere en este artículo se enmarca en la revisión y la sistematización de diferentes medios y fuentes de consulta especializada, así como en el desarrollo de conversaciones y entrevistas con directores o subdirectores de área, jefes de departamento y Asesores Técnico Pedagógicos de la Dirección General de Educación Indígena e Intercultural Bilingüe (DGEIIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, de manera particular, de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI).

Problematización y delimitación del proceso de análisis

A la vista de distintos analistas (Hernández, 2018; Meyer, 2018; Velázquez, 2019), la transición política, económica y social que vive el país representa un parteaguas en la historia nacional y de América Latina. El ascenso de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y del Movimiento de Regeneración Nacional (por su acrónimo MORENA) a la presidencia de México en el año 2018, trajo consigo un sinfín de expectativas sobre la posibilidad de cristalizar las demandas históricas de distintas organizaciones y movimientos sociales. Para los partidarios de AMLO y de MORENA, el reconocimiento y la cristalización de dichas demandas sociales representaría la ruptura de las estructuras ya institucionalizadas en el país, al tiempo que marcaría el inicio de nuevas narrativas que darían origen a un proyecto alternativo de nación en el que se harían visibles las necesidades de los sectores y grupos en condiciones de desigualdad y exclusión.

En este marco, se estableció como prioridad la transición a un modelo *posneoliberal*, que según el nuevo proyecto de gobierno, sería la expresión de una Cuarta Transformación (4T) en la historia del país. De tal suerte que la 4T buscaría fundarse en la igualdad y la justicia social como mecanismos principales para la reconfiguración del Estado mexicano y del proceso de democratización de las instituciones y las políticas públicas, entre ellas, la política educativa.

Desde el inicio de la administración, el gobierno encabezado por AMLO abanderó las consignas de distintos sectores críticos e intelectuales de la educación mexicana, comprometiéndose a dignificar el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y revertir la reforma educativa del año 2017 que, de acuerdo con el propio AMLO, afectaba los derechos laborales del magisterio y creaba las condiciones para la mercantilización de la educación nacional. Con esa finalidad se inició una serie de reformas constitucionales, como la reforma al Artículo 3° constitucional (DOF, 2019), que sirvieron de plataforma para la construcción y el impulso de la NEM, la cual fue presentada como el modelo educativo que sintetizaría las aspiraciones de la 4T y daría respuesta a las demandas educativas de los distintos sectores y grupos del país.

Con el establecimiento de la NEM, la educación intercultural tomó un renovado impulso y se planteó como uno de los principios constitucionales fundamentales para garantizar una educación de excelencia. Para ello, se propuso el desarrollo de directrices que facilitaran el proceso de regionalización del SEM, con el fin de responder a las características específicas de cada entidad federativa y a las necesidades locales. La idea de impulsar una educación intercultural ocupó un lugar central en la construcción del proyecto educativo de la 4T; sin embargo, fue hasta la publicación del Plan de estudios 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022) que presentó una ruptura al asumir una perspectiva crítica, que buscaría distanciarse de las discusiones nacionales sobre el tema y abrir la posibilidad de replantear la educación básica en su conjunto.

En esta tesitura, el gobierno de la Ciudad de México (CDMX) inició distintas acciones, entre las cuales destacaron la reestructuración de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF), ahora Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), así como la definición de políticas educativas locales y propuestas curriculares que buscaban hacer efectivo el principio constitucional de una educación intercultural. Desde el año 2019 la SECTEI, en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), convocaron a investigadores de diferentes centros de educación superior, Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) y funcionarios de distintas instancias federales, para analizar las principales problemáticas de la educación básica en la ciudad y trazar líneas de acción para una educación intercultural. En este contexto, la SECTEI impulsó el desarrollo de una política para el fortalecimiento de la educación básica en la CDMX, la cual se concretó en la definición de diferentes propuestas curriculares, entre ellas, un modelo de enseñanza asistida denominado "Aula multicultural y diversa", dirigido a estudiantes con discapacidad y pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas en la educación primaria y secundaria.

El contexto de las reflexiones siguientes se integra por planteamientos políticos, propuestas de convivencia sociocultural y expectativas educativas que se compenetran y que se expresan a través de la construcción de la *discursividad* de la educación intercultural. El propósito es dar cuenta del entramado de rupturas, tensiones y continuidades que condiciona la construcción del discurso de la educación intercultural en la NEM y, de manera particular, en la definición de la política para el fortalecimiento de la educación básica en CDMX.

La antesala del discurso de la educación intercultural en el sistema de educación básica de la CDMX y la NEM

Después de más de dos décadas de gobiernos encabezados por el Partido Revolucionario Democrático (PRD) en la CDMX, en el 2018 el partido de MORENA, representado por Claudia Sheinbaum, considerada como una de las figuras más cercanas a AMLO y la 4T, ascendió al gobierno de la ciudad con una amplia aceptación. Los medios de comunicación señalaron esta victoria como un triunfo histórico al ser la primera vez en que el Gobierno Federal y el Gobierno de la CDMX estarían encabezados por el mismo partido político. En la toma de protesta como jefa de gobierno, Claudia Sheinbaum estuvo acompañada por el ya presidente AMLO y un sector amplio de representantes de movimientos de la izquierda mexicana, así como de distintos grupos de intelectuales. La llegada de Claudia Sheinbaum al gobierno de la CDMX, al igual que la llegada de AMLO al gobierno nacional, generó una gran expectativa en torno a la posibilidad de transformar las estructuras de desigualdad y marginación de los grupos y sectores históricamente excluidos.

Durante el proceso de elecciones al gobierno de la CDMX, Claudia Sheinbaum presentó las características que, de ser electa, orientarían su gobierno. Como parte de esta propuesta destacaron los planteamientos de la conformación de un gobierno centrado en la austeridad, el desarrollo urbano, el fomento a la cultura, el derecho al agua, la equidad de género, el desarrollo económico, la promoción de la igualdad, la inclusión, así como el reconocimiento de los pueblos indígenas y el fortalecimiento del derecho a la educación. De acuerdo con Claudia Sheinbaum, esta propuesta de gobierno implicaría una transformación profunda de la CDMX y de sus instituciones. En concordancia con el proceso de transformación impulsado a lo largo del país, las acciones que promovería el gobierno de MORENA en la ciudad tenían como prioridad la visibilización de los grupos, sectores y pueblos excluidos.

Una vez confirmada la victoria de Claudia Sheinbaum, se hizo público el gabinete que integraría el gobierno de la ciudad: en la presentación, la nueva jefa de gobierno destacó la honestidad de cada integrante. Al respecto, en los medios de comunicación se destacó una mayoría de mujeres, así como la cercanía de sus integrantes con el gobierno de AMLO y los movimientos de la izquierda mexicana. Durante la presentación del gabinete, la jefa de gobierno resaltó la creación de dos secretarías que, en articulación con los planteamientos de austeridad promovidos durante su campaña y reafirmados en su toma de protesta el 5 de diciembre de 2018, conjuntarían las funciones de dependencias ya existentes.

Entre las nuevas dependencias se anunció la fusión de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI), para dar origen a la SECTEI, encabezada por Rosaura Ruíz Gutiérrez. La creación de la SECTEI estuvo marcada por distintas tensiones debido a la propia estructura del sistema de educación básica en la CDMX. A diferencia del proceso de federalización educativa experimentado en el resto de las entidades federativas del país desde 1992, la ciudad ha mantenido un sistema de educación básica "dependiente" de la SEP, lo cual ha implicado que una parte importante de las propuestas educativas impulsadas provengan desde el nivel federal.

A lo anterior se añadiría que en el 2018 el sistema de educación en la CDMX representaba el segundo sistema educativo más grande del país; además de contar con el sistema de educación básica de mayor cobertura a nivel nacional. Esta complejidad se acompañaría de la diversidad de sectores, migrantes y pueblos indígenas que integraban el sistema educativo de la entidad.

En el caso de los pueblos indígenas se reconocía que en la ciudad habitaban 1 004 525 personas que se identificaban o autoadscribían como parte de estos, lo que representaba el 11.3% del total de la población (AFSEDF, 2007; Gobierno de la Ciudad de México, 2019). La SECTEI representaría la principal institución del nuevo gobierno para reorientar el sistema educativo en la ciudad, además de garantizar el acceso igualitario a la educación en todos los niveles, desde educación inicial hasta educación superior, teniendo entre sus finalidades reducir las desigualdades y favorecer el reconocimiento de los distintos grupos de la ciudad.

De acuerdo con lo anterior, el decreto de creación de la SECTEI (SECTEI, 2019a) estableció entre sus funciones 33 atribuciones que harían frente a las dificultades que prevalecían en el sistema educativo de la ciudad. Entre estas atribuciones, seis estuvieron dirigidas a la educación básica, sin embargo, a contracorriente de los planteamientos de la NEM, en cuatro de las seis atribuciones se definió como eje central la "calidad educativa". En este marco, el Programa de Gobierno (PG) 2019-2024 de la CDMX (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), resaltó la función de la SECTEI en el proceso de transformación que habría de iniciarse en la ciudad, esto con el propósito de disminuir las desigualdades históricas y promover la formación de una ciudadanía activa desde una perspectiva de diversidad, en articulación con los principios de equidad y no discriminación.

Desde dicha perspectiva y principios, el PG 2019-2024, asumió como planteamiento central impulsar un gobierno austero que cambiara el rumbo de la ciudad y diera solución a los problemas de movilidad, agua, espacios públicos, vivienda, salud, cultura y educación. Para concretar lo anterior se definieron seis ejes que orientarían las acciones específicas de la nueva administración: 1) igualdad y derechos; 2) ciudad sustentable; 3) más y mejor movilidad; 4) cero agresión y mayor seguridad; 5) capital cultural de América; 6) innovación y trasparencia (Gobierno de la Ciudad de México, 2019).

Para el tema educativo, el Eje 1 "Igualdad y derechos", refirió las acciones específicas para buscar garantizar el acceso a los servicios educativos de la ciudad en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación superior, considerando la educación como un derecho fundamental y necesario para una ciudad inclusiva. A esta concepción de educación se añadieron otros derechos complementarios relacionados con la salud, la cultura física y el deporte, los derechos hacia las mujeres y los pueblos indígenas.

De acuerdo con el PG 2019-2024 (Gobierno de la CDMX, 2019), el cumplimiento efectivo del derecho a la educación representaría un elemento sustancial para reconocer la diversidad que caracteriza a la ciudad, lo cual, según dicho documento, habría de "obligar" al gobierno a generar acciones para eliminar la "vulnerabilidad" de los grupos y sectores excluidos. Para garantizar el derecho a la educación se definieron cinco líneas de acción, cada una con acciones específicas que tuvieron como finalidad el ejercicio efectivo del derecho a la educación, desde el nivel de educación inicial hasta la educación superior: 1) ampliar y fortalecer la educación inicial; 2) apoyar a la Secretaría de Educación Pública Federal de la Educación Básica de la Ciudad; 3) ampliar la cobertura de la educación

media superior en las demarcaciones periféricas; 4) fortalecer la cobertura de la educación superior pública; 5) Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES).

Las líneas de acción 1, 2, 3 y 4 estuvieron dirigidas a cada uno de los niveles educativos de la educación en la CDMX, mientras que la línea de acción 5 "PILARES", se mantuvo como una línea de acción extraescolar, dirigida a aquellos grupos que por condiciones de desigualdad y marginación no habían accedido a los espacios escolares. En el caso de la línea de acción 2 "apoyar a la Secretaría de Educación Pública Federal de la Educación Básica de la Ciudad", se partió de reconocer la falta de federalización de la educación básica como una limitante, lo cual se expresó en la definición de nueve acciones específicas; la mayoría condicionadas al acceso escolar, a la generación de apoyos económicos o de alimentación y al mantenimiento de la infraestructura educativa. No obstante, dentro de estas nueve acciones sobresalieron tres acciones específicas orientadas a: 1) formación de docentes, 2) impulso de programas extracurriculares y 3) definición de un programa de prevención y atención al acoso escolar.

Aun cuando estas acciones específicas parecieron importantes para impulsar la educación básica en la CDMX, en su definición se mantuvo un carácter restringido y en tensión con los planteamientos de la NEM; particularmente las acciones orientadas al desarrollo de actividades extracurriculares, las cuales se focalizaron en el reconocimiento de "la diversidad" (restringida a la visibilización de los pueblos y comunidades indígenas). Este planteamiento se mantuvo en la línea de acción 5 "PILARES" que, según el PG 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), contribuiría al ejercicio efectivo del derecho a la educación con la instalación de centros comunitarios en colonias y barrios de menor desarrollo social y altos niveles de violencia; en los cuales, de acuerdo con el diagnóstico del propio PG 2019-2024, tendían a concentrarse los pueblos y comunidades indígenas.

La creación de PILARES se presentó como un planteamiento central en las acciones del proyecto educativo que se impulsaría en la CDMX. Por lo que en la toma de posesión de la jefa de gobierno, se destinó un tiempo importante para describir el propósito de dichos centros, destacando que en las alcaldías con representación de pueblos y comunidades indígenas se destinaría un PILAR para atender su formación.

La creación de centros focalizados, como se presentó la idea de PILARES en el PG 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), no fue reciente en la CDMX. En el 2007, frente a las dificultades del proceso de federalización del sistema educativo en la entidad, la SEDF impulsó la creación de Centros de Transformación Educativa (CTE) en cada una de las delegaciones. Los CTE estuvieron destinados a ofrecer educación básica a poblaciones consideradas en situación de vulnerabilidad o marginación en el Distrito Federal, entre ellas, las poblaciones indígenas, los niños y jóvenes con discapacidad, así como a jóvenes y adultos sin educación básica concluida (Arnaut, 2008).

A esta idea de acciones focalizadas se sumó la concepción de garantía de derechos de los pueblos indígenas en la CDMX, en la cual se reafirmó el planteamiento de la jefa de gobierno sobre la creación de un PILAR para cada pueblo y comunidad indígena; señalando, además, que en cada uno de los centros destinados para esta población se enseñaría la lengua náhuatl. Por otro lado, se destacó la creación de la Secretaría de los Pueblos Originarios y la Escuela Plurilingüe de la ciudad, como una de las acciones prioritarias que el gobierno impulsaría.

En dicho entramado de tensiones, la SECTEI buscaría encabezar el proyecto educativo de la CDMX y, de forma particular, la definición de la política educativa para el sistema de educación básica de la ciudad, en articulación con la política educativa nacional y las aspiraciones de la NEM; entre ellas, la concreción de una educación intercultural crítica. Este aspecto tendría que expresarse en la reestructuración de la SEDF y la reorientación de sus funciones a partir de las atribuciones encomendadas a la nueva dependencia.

La NEM y la construcción del discurso de la educación intercultural en el sistema de educación básica de la CDMX

La creación de la SECTEI buscó representar una ruptura en el sistema educativo de la ciudad y contribuir a las aspiraciones transformativas de la NEM, como la de consolidar una educación intercultural crítica en la educación básica. Sin embargo, la permanencia de los planteamientos en torno a la pretensión de la "calidad educativa" y el impulso de acciones focalizadas para la atención a la "diversidad" (centrada en la figura de los pueblos y comunidades indígenas) representó una condicionante.

En articulación con el PG 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), la SECTEI definió cuatro objetivos específicos que, en el marco de sus atribuciones (SECTEI, 2019a), orientarían su acción en el sistema de educación básica de la ciudad:

- Impulsar permanentemente el mejoramiento de la **calidad de la educación** a través de programas, proyectos y otras acciones, para que los estudiantes cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo pleno de sus capacidades.
- Promover continuamente el aumento de la equidad en el acceso a una educación formal con **estándares de calidad mediante** la implementación de estrategias para abatir la deserción escolar, con especial atención hacia las personas en desventaja y condiciones de vulnerabilidad.
- **Fortalecer eficientemente** las habilidades de aprendizaje presencial y a distancia a través de potenciar las capacidades para el uso de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC), como herramientas para acceder y compartir información y producir conocimiento.
- Mejorar la calidad de vida de la población de la CDMX a través del apoyo a proyectos y actividades que promuevan el desarrollo tecnológico, científico e innovador de la ciudad.

En contraste con los planteamientos de la NEM sobre distanciarse de la narrativa educativa neoliberal, la noción de calidad, asumida desde la propia creación de la SECTEI, se profundizó y concretó en la incorporación de otros conceptos, entre ellos, el de "eficiencia, "estándares de desempeño" y "productividad"; los cuales, en relación con los términos de "grupos en desventaja" o en "situación de vulnerabilidad", se presentaron como un rasgo distintivo en la definición de la política educativa para la educación básica de la CDMX. Aun con esta tensión y de acuerdo con la secretaria de educación, Rosaura Ruíz, la SECTEI contribuiría a la creación de una educación integral, desde la

educación inicial hasta la superior, siguiendo las aspiraciones de la 4T. Por lo que la secretaria señaló que la educación básica impulsada en la CDMX respondería a las expectativas generadas en torno a MORENA y al proceso de transformación impulsado a lo largo del país por AMLO.

Para lograr lo anterior, la creación de la SECTEI requirió de la reorganización y reorientación de la estructura heredada por la SEDF. En este proceso fue necesaria la conformación de dos subsecretarías: una asociada al tema educativo, nombrada Subsecretaría de Educación y otra relacionada con los temas de innovación y tecnología, nombrada Subsecretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación. La Subsecretaría de Educación tendría 40 atribuciones para orientar sus funciones dentro de los niveles de educación inicial, educación básica y educación media superior. Dentro de estas atribuciones se mantuvo como una de las principales aspiraciones el logro de la "calidad educativa", sobre todo en las atribuciones XXIV, XXV, XXVI y XXVII:

> XXIV. Desarrollar y facilitar en todas las áreas de la Secretaría el uso de normas, metodologías y herramientas de evaluación de la **calidad de los servicios educativos** de la Ciudad de México para su mejoramiento;
>
> XXV. Difundir entre las Unidades Administrativas de la Secretaría los programas, políticas y criterios técnicos en materia de calidad, innovación y modernización para **elevar la calidad de la educación en todos sus niveles**;
>
> XXVI. Promover la **capacitación en materia de calidad** al personal que forma parte del Sistema Educativo de la Ciudad de México;
>
> XXVII. Fomentar en las escuelas del Sistema Educativo de la Ciudad de México y a las distintas Unidades Administrativas de la Secretaría, los conceptos de **calidad y mejora continua de los servicios educativos** (SECTEI, 2019a, p. 189).

En cuanto al reconocimiento de la "diversidad", asociada a la idea de "grupos en desventaja" o en "situación de vulnerabilidad", las atribuciones de la Subsecretaría de Educación se continuaron limitando a la figura de los "pueblos indígenas". Como se puede leer en las atribuciones XXII y XXIII:

> XXII. Implementar en todos los niveles educativos en la Ciudad de México, programas que promuevan el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los **pueblos indígenas**;
>
> XXIII. Establecer y coordinar programas para impartir la **educación básica indígena**, atendiendo a la conservación y preservación de sus tradiciones, costumbres y valores culturales (SECTEI, 2019a, p. 183).

Tanto los planteamientos de "calidad educativa" como el reconocimiento de la "diversidad", permearon la organización y las funciones de las dos direcciones generales, las seis direcciones de área y las doce subdirecciones que integrarían la Subsecretaría de Educación. Algunas tuvieron un mayor énfasis, entre ellas, la Dirección General de Desarrollo Institucional (DGDI), así como las direcciones de área y las subdirecciones que le conforman (Tabla 1).

Tabla 1. Direcciones generales y dirección área de la Subsecretaría de educación.

Direcciones generales	Direcciones de área	Subdirecciones de área
Dirección General de Desarrollo Institucional (DGDI)	Dirección de Asuntos Académicos (DAA)	Subdirección de Formación Académica Subdirección de Apoyo a la Docencia
	Dirección de Educación Continua (DEC)	Subdirección de Materiales Educativos Subdirección de Educación a Distancia
	Dirección de Integración Tecnológica Pedagógica (DITP)	Subdirección de Actividades Deportivas Subdirección de Educación para la Salud

Fuente: Elaboración propia a partir de SECTEI (2019a).

La DGDI tendría un papel sustancial en la definición de las acciones para la educación básica en la CDMX. Para ello, se definieron 17 atribuciones específicas que, en el marco de las atribuciones de la Subsecretaría de Educación, dieron continuidad a la aspiración de "calidad educativa, al tiempo de retomar el concepto de "eficiencia".

En el marco de dichas atribuciones, la DAA y la DITP, asumieron como parte de sus funciones fundamentales promover acciones de seguimiento para impulsar y valorar la "calidad" y "eficiencia" de los procesos pedagógicos, así como las funciones y el desempeño de todos los actores educativos. Como se puede leer en una de las cuatro funciones definidas para la DAA:

> Formular estrategias que permitan valorar **la calidad y la eficiencia** de las acciones de formación de los docentes, padres y agentes educativos, mediante el desarrollo de didácticas específicas, recursos, materiales y medios audiovisuales y digitales que fomenten el pensamiento lógico, crítico, científico y humanista en modalidades presenciales y a distancia (SECTEI, 2019a, p. 188).

Por otro lado, a los planteamientos de la "calidad educativa" se añadió la narrativa de atención pedagógica a grupos o poblaciones en "situación de vulnerabilidad" como una de las principales funciones de la DEC. Dentro de estas funciones destacaron: a) la formación docente, b) el desarrollo de didácticas especializadas o específicas y c) la generación de materiales educativos como una tarea prioritaria:

> Coordinar la generación de programas de formación docente, recursos materiales y medios educativos impresos, digitales y audiovisuales, para favorecer el aprendizaje independiente de las niñas, niños y adolescentes en **condición de vulnerabilidad** escolar, que asisten a los centros públicos de educación primaria y secundaria;

> Coordinar la generación de recursos materiales y medios educativos impresos, digitales y audiovisuales, para favorecer el aprendizaje independiente de las niñas, niños y adolescentes en **condición de vulnerabilidad escolar**, mediante acciones que convoquen el talento profesional y creativo de las universidades, personas y/o instituciones de la Ciudad de México (SECTEI, 2019a, p. 189).

Aunado a la noción de vulnerabilidad, la DITP incorporó como un elemento central de sus funciones el fomento a una "cultura de la paz" y el respeto a la diversidad para el logro de una "ciudad inclusiva". Incorporando con ello un planteamiento más a la construcción de la narrativa institucional de la SECTEI y de forma particular, de la Subsecretaría de Educación. Como se puede leer en el siguiente fragmento: "Formular proyectos en educación física, deporte y salud a través de estrategias que fomenten una **cultura de paz y respeto a la diversidad** en entornos educativos para contribuir a la construcción de sociedades inclusivas y equitativas" (SECTEI, 2019a, p. 191).

En este entramado, las subdirecciones de cada una de las direcciones de área mantendrían distintos planteamientos en torno a la "calidad educativa", con particular énfasis en la construcción de mecanismos de "seguimiento" y la "medición de aprendizajes". Algunas con mayor o menor énfasis, como se vislumbra en la Subdirección de Formación Académica de la DAA que estableció como una de sus funciones:

> Diseñar un sistema de **evaluación de la calidad y eficacia de las estrategias** de atención a la primera infancia que se implementen en los Centros de Atención y Cuidado Infantil públicos y la educación básica de la Ciudad de México, mediante la identificación de los elementos que permitan establecer el cumplimiento de los objetivos y la valoración de su impacto (SECTEI, 2019a, p. 188).

Este aspecto también destacó en las funciones específicas de la Subdirección de Educación a Distancia, correspondiente a la DEC, la cual tendría entre sus tareas principales:

> Contribuir al diseño de sistemas de **medición y evaluación de los aprendizajes**, así como de las prácticas asociadas de enseñanza y gestión escolar del modelo para la prevención de la violencia y la gestión de ambientes protectores en las escuelas de educación inicial y básica de la Ciudad de México (SECTEI, 2019a, p. 189).

En cuanto a los planteamientos sobre el reconocimiento de la diversidad, se concentraron en las acciones específicas de la Subdirección de Materiales Educativos de la DEC. Dentro de las funciones de esta subdirección, destacó la continuidad de acciones para la atención a grupos considerados "vulnerables", entre ellos, los grupos con discapacidad, migrantes o de origen indígena, así como el desarrollo de instrumentos para la "valoración" y "medición" de su "rendimiento escolar".

A lo anterior se sumó la idea de promover el desarrollo de un modelo pedagógico definido como "Aula multicultural y diversa". Este modelo tendría como finalidad orientar la consolidación de una "enseñanza asistida" para la atención de grupos considerados en "desventaja" o en "situación de vulnerabilidad":

> Elaborar propuestas de acción interinstitucional para contribuir a reducir los riesgos de rezago y deserción escolar de los estudiantes con discapacidad, o con trastornos neurológicos, socioemocionales y/o del comportamiento, indígenas y migrantes, a través **de la implementación de un modelo de aula multicultural y diversa en escuelas primarias y secundarias que fortalezca las estrategias educativas y formativas para la enseñanza asistida, multicultural y diversa, a fin de mejorar las condiciones de acceso, retención, permanencia y logro académico de estas poblaciones**;
>
> Instrumentar los procesos de diseño de los enfoques de atención, las estrategias de intervención presencial y en línea de los programas de **formación y los recursos educativos de los modelos de atención a la vulnerabilidad escolar** en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México, mediante la gestión de espacios de construcción colegiada e interdisciplinaria;

> **Contribuir al diseño de sistemas de medición y evaluación de los aprendizajes**, así como de las prácticas asociadas de enseñanza y gestión escolar mediante **la aplicación de instrumentos de diagnóstico y evaluación formativa de estudiantes y grupos escolares de atención a la vulnerabilidad escolar, en escuelas primarias y secundarias;**
>
> Evaluar las estrategias de intervención, los programas de formación docente y los recursos educativos para **mejorar la educación asistida, multicultural y diversa** de las niñas, niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad escolar;
>
> Colaborar en los convenios interinstitucionales para proponer que los estudiantes universitarios realicen su servicio social y prácticas profesionales en los programas de fortalecimiento de educación básica (SECTEI, 2019a, pp. 189-190).

El desarrollo del modelo de "Aula multicultural y diversa" representó la punta de lanza de la propuesta educativa de la SECTEI en la educación básica de la CDMX. En esta acción se habría de concretar la perspectiva de diversidad y los principios de equidad y no discriminación, así como los ejes y las líneas de acción específicas definidas desde el PG 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019).

En el marco del modelo de "Aula multicultural y diversa", también se inició la construcción de propuestas educativas para orientar una "enseñanza asistida", esto con el objetivo de favorecer el "desempeño escolar" de los grupos o sectores focalizados. Lo anterior tendría como fin "habilitar" a los grupos considerados en "desventaja" o en "situación de vulnerabilidad", entre ellos, los pueblos y comunidades indígenas. Esto representaría el punto de partida para la construcción del discurso de la educación intercultural en la educación básica de la CDMX.

La construcción del discurso de la educación intercultural en el modelo del Aula diversa y multicultural para la educación básica en la CDMX

Desde el 2019 la SECTEI inició la construcción de un diagnóstico de la educación básica en la ciudad, lo que permitió identificar las características y necesidades en la atención a grupos considerados en "desventaja" o en "situación de vulnerabilidad" (SECTEI, 2020a). A partir de estas necesidades se definió el marco conceptual del modelo de "Aula multicultural y diversa", el cual, según la DGDI, buscaría orientar el desarrollo de una intervención educativa acorde a las particularidades de los grupos en "desventaja". Dicho marco se concretó en el diseño de recursos pedagógicos (materiales educativos, programas de formación, plataformas de seguimiento, entre otros) que, de acuerdo con la SECTEI (2020a), tuvieron como propósito favorecer la práctica docente, así como la construcción de estrategias didácticas para la creación de "ambientes escolares inclusivos" y de reconocimiento de la diversidad.

En el desarrollo del diagnóstico colaboraron funcionarios de instituciones responsables de la atención educativa a grupos en "situación de vulnerabilidad", como la Dirección General de

Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena de la SEP; así como investigadores y especialistas de distintas organizaciones, universidades y centros de investigación, entre ellas, la UNAM y la UPN, que apoyaron en la identificación de las principales problemáticas en el sistema de educación básica y posibles estrategias de atención a dichos grupos (SECTEI, 2020a). Como resultado del diagnóstico, se definieron siete poblaciones o grupos de "atención prioritaria" enmarcadas en la idea de "atención a la vulnerabilidad": poblaciones con discapacidad auditiva, visual, intelectual y motora; trastornos neurológicos, socioemocionales y de comportamientos; pueblos y comunidades indígenas.

En este escenario, los distintos funcionarios e investigadores discutieron y plantearon la perspectiva pedagógica y las estrategias que, según su experiencia, podrían acompañar las acciones impulsadas en la educación básica. Como se puede leer en el siguiente fragmento de la fundamentación del modelo de "Aula diversa y multicultural":

> En el proceso de diseño y desarrollo se propuso el establecimiento de comunidades de expertos (…). Cada comunidad de expertos fue integrada por un grupo multidisciplinario de 10 o 12 docentes, funcionarios, especialistas e investigadores que, desde su campo de estudio e intervención, brindaran una mirada profunda de la atención pedagógica de la diversidad en las escuelas de la Ciudad de México.
>
> En este marco, se definieron y analizaron las bases conceptuales, enfoque pedagógico, trayectos formativos y directrices curriculares que orientaron el diseño de didácticas y materiales especializados dirigidos a alumnos, docentes, padres de familia y otros agentes educativos que estarán presentes en el proceso de implementación y seguimiento de la propuesta (SECTEI, 2020b, p. 36).

Para favorecer la concreción del modelo y en concordancia con las propuestas de los funcionarios e investigadores, la SECTEI impulsó el diseño trayectos de formativos para docentes, directivos y supervisores de educación básica, con la finalidad de promover el desarrollo de conocimientos y habilidades para la "identificación de necesidades" y la implementación de "didácticas específicas" para la atención poblaciones en "situación de vulnerabilidad:

> Se consideró la importancia de trabajar mecanismos permanentes de formación dentro y fuera de las escuelas, dirigidos a especialistas, docentes, directores, agentes educativos y padres de familia que coadyuvan en la atención de alumnos con discapacidad e indígenas y migrantes.
>
> La formación de especialistas, docentes, directores y agentes educativos se llevará a cabo de manera presencial y a distancia teniendo como base —o tronco común— el desarrollo de habilidades y estrategias para la identificación y el análisis de necesidades institucionales, así como estrategias didácticas específicas en la atención pedagógica de cada una de las necesidades culturales, lingüísticas y de capacidades de los alumnos identificados en situación de vulnerabilidad" (SECTEI, 2020b, p. 36).

Este proceso se acompañó del diseño de materiales educativos dirigidos a estudiantes y orientaciones pedagógicas para los docentes, especialistas y directivos que intervendrían en el proceso de formación:

> Para contribuir en la atención pedagógica de los alumnos beneficiados se diseñan y desarrollan –en consonancia con la propuesta curricular nacional– materiales educativos dirigidos a docentes, alumnos, padres de familia y agentes educativos que apoyan el proceso de atención. Los materiales serán de diverso tipo, soporte y formato, favoreciendo la interacción activa de alumnos, maestros, directivos, especialistas y familiares (SECTEI, 2020b, p. 37).

Los materiales tuvieron el propósito de favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a los grupos o sectores en "situación vulnerable" responder a las exigencias de la dinámica escolar (SECTEI, 2020b). Así entendidos, la finalidad última del desarrollo de dichos recursos, de acuerdo con la DGDI (SECTEI, 2020b), estaría en buscar "habilitar" a los estudiantes para potenciar su desempeño escolar. Estos materiales adoptaron dos enfoques: los dirigidos a estudiantes con discapacidad sostuvieron un enfoque de *educación inclusiva*, el cual también orientó el diseño del trayecto formativo para docentes, directivos y supervisores (SECTEI, 2020b). En cuanto a los materiales dirigidos a la atención a estudiantes de pueblos y comunidades indígenas, asumieron un enfoque de *educación intercultural*, lo que dejó ver la continuidad de asociar la educación intercultural con la figura de "lo indígena".

Los materiales dirigidos a los estudiantes pertenecientes a pueblos o comunidades indígenas buscarían consolidar el español como lengua de diálogo o "lengua franca". Para ello, se adoptó una metodología de inmersión lingüística con el fin de que los estudiantes hablantes de la "lengua indígena" consolidaran la apropiación del español. Esto, según la DGDI (SECTEI, 2020b), facilitaría su "adaptación" a la educación escolar y su desempeño.

Posteriormente, los materiales se organizaron en ocho ficheros para estudiantes hablantes de alguna lengua indígena, y ocho ficheros dirigidos a docentes y especialistas para orientar el trabajo pedagógico. Los ocho ficheros dirigidos a los estudiantes estuvieron graduados en tres niveles de adquisición del español: inicial, intermedio y avanzado, asimismo, se elaboraron los ficheros para orientar el trabajo pedagógico. De esta forma, los materiales terminaron por asentar y legitimar la idea de una educación intercultural para estudiantes pertenecientes a pueblos o comunidades indígenas y, de manera particular, para la adquisición del español como lengua oficial o lengua franca de la educación básica en la entidad.

Lo anterior se articuló en un esquema de residencias profesionales, integrado por estudiantes universitarios de los últimos semestres de distintas áreas educativas, los cuales tendrían como principal función acompañar tanto a docentes como estudiantes en los procesos de atención, tendiendo como recurso los materiales diseñados para cada población (SECTEI, 2020b). Para el caso de los materiales dirigidos a estudiantes con discapacidad, se convocaron a universitarios de las áreas de discapacidad visual, auditiva, motora e intelectual, así como a psicólogos y pedagogos relacionados con dichas áreas. En el caso de la atención a grupos o comunidades indígenas, se convocó a estudiantes de educación indígena, pedagogía, lingüistas y antropólogos. Como se puede leer en la fundamentación del modelo:

> (…) para coadyuvar en la atención especializada de alumnos en situación de vulnerabilidad se establecieron convenios con Universidades y Escuelas Normales públicas para convocar a estudiantes de últimos semestres o recién egresados de las licenciaturas afines al campo educativo, entre ellas las licenciaturas de educación básica, pedagogía, psicología educativa y educación indígena.
>
> Los estudiantes o egresados seleccionados tienen funciones de apoyo en la implementación de estrategias de diagnóstico institucional, planeación y desarrollo de acciones didácticas para la atención de la diversidad. Su intervención será de forma itinerante y por zona focalizada, buscando que pueda asistir a distintas escuelas entre 3 o 5 horas por semana. Establecerán canales de comunicación con supervisores, directores y docentes de las escuelas focalizadas para orientar el uso y aprovechamiento de los materiales y enriquecer la práctica pedagógica docente (SECTEI, 2020b, p. 38).

Para el esquema de residencias universitarias se estableció un perfil de ingreso, el cual tendrían qué cubrir los estudiantes que buscaran incorporarse. En el perfil de ingreso a las residencias para la atención a estudiantes originarios de comunidades o pueblos indígenas, sobresalió el campo de la educación intercultural y el énfasis en temas lingüísticos, como se observa en la convocatoria emitida por la SECTEI:

> Formación académica:
>
> Licenciatura concluida con la totalidad de créditos aprobados en las licenciaturas de educación indígena, educación con enfoque intercultural bilingüe, pedagogía, sociología educativa o áreas afines.
>
> Habilidades profesionales:
>
> Colaboración con docentes, directivos y especialistas escolares para favorecer el aprendizaje de estudiantes indígenas y migrantes;
>
> Implementación de instrumentos para la detección de estudiantes indígenas y migrantes en escuelas primarias y secundarias;
>
> Planeación e intervención didáctica para fortalecer el aprendizaje de estudiantes indígenas;
>
> Sistematización y seguimiento del proceso de aprendizaje escolar;
>
> Integración de informes ejecutivos sobre los procesos de intervención en didácticas específicas para estudiantes indígenas y migrantes.
>
> Conocimientos para el desempeño de sus funciones:
>
> Perspectivas teóricas y enfoques de educación intercultural, multiculturalidad, bilingüismo, plurilingüismo y diversidad cultural;
>
> Enfoques, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales y plurilingües;
>
> Aprendizaje colaborativo, cognición situada, comunidades de aprendizaje y mediación pedagógica (SECTEI, 2019a, p. 3).

Este sistema representaría el límite de las discusiones en torno a la educación intercultural en la educación básica de la CDMX. La figura de los pueblos y comunidades indígenas se mantuvo como el centro de la narrativa, en la cual la atención a la "lengua indígena" se convertiría la prioridad. Esta condicionante terminó por manifestarse e institucionalizarse en la creación y el impulso de otras instituciones, entre otras, la Secretaría de los Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes (SEPI) de la CDMX que, en consonancia con la propuesta educativa de la SECTEI, tendría entre sus propósitos hacer visibles los procesos de marginación y exclusión de los pueblos y comunidades indígenas.

La creación de la SEPI, al igual que la SECTEI, formó parte del entramado de instituciones que el gobierno de Claudia Sheinbaum impulsaría para promover el reconocimiento de los pueblos indígenas, por lo que desde su origen se señaló como una de sus funciones la dignificación de las comunidades indígenas:

> La SEPI (…) tiene como responsabilidad establecer y ejecutar políticas públicas y programas en favor de pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes. El objetivo rector de la SEPI es promover la visibilización, la dignificación, y el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derecho (SEPI, 2023).

En este marco, la SEPI adoptó como parte de su objetivo principal garantizar el respeto y el reconocimiento de dichos pueblos en la CDMX de manera transversal y desde una perspectiva intercultural, como se puede observar en el siguiente fragmento: "Garantizar el respeto, reconocimiento y promoción de los derechos de los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes de la CDMX, de manera transversal y con perspectiva de derechos humanos, intercultural y género" (SEPI, 2023).

Finalmente, en articulación con este objetivo y en vinculación con la SECTEI, a finales del 2019 el gobierno de la ciudad impulsó la creación del Centro de Estudios Interculturales Nezahualcóyotl, el cual sería denominado en su inauguración como un parteaguas en la percepción y el pensamiento de la CDMX, al representar una nueva casa para la investigación y la construcción de saberes sobre los pueblos indígenas (SECTEI, 2019c).

La creación de este centro de investigación fue uno de los principales planteamientos de Claudia Sheinbaum en la presentación del Primer informe de gobierno, destacándose como la acción que sintetizaría la perspectiva de la educación intercultural y el reconocimiento de los pueblos indígenas en el proyecto educativo de la CDMX y del Gobierno de MORENA durante los siguientes años.

Reflexiones finales

El discurso de la educación intercultural en la educación básica de la CDMX no ha estado exento de las continuidades, tensiones y rupturas de la NEM. En dicho discurso ha destacado la permanencia de la narrativa educativa neoliberal, expresada en la aspiración por la "calidad" y la "eficiencia", convirtiéndose en una de las principales condicionantes y puntos de tensión para la transformación radical propuesta en la 4T. En este marco y sin pretender agotar las reflexiones, se destacan algunas aristas que a luz del análisis realizado, se consideran importantes para profundizar las discusiones en torno a la educación intercultural crítica, así como sus limitantes y alcances en la definición de la política para el fortalecimiento de la educación básica en la CDMX.

Pese a los esfuerzos de ruptura, el proceso de resignificación de la educación intercultural en la definición de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica, mantiene de fondo y como guía los principios y la narrativa de las políticas neoliberales en la educación. Este aspecto forma parte de las propias continuidades y tensiones que se mantienen en los planteamientos de la NEM (Carranza y Tirzo, 2024) y que limitan su carácter disruptivo y transformador.

La continuidad de los principios neoliberales en la política educativa de la CDMX, ha limitado la discusión de la educación intercultural al reconocimiento de la diversidad como expresión exclusiva de los pueblos y comunidades indígenas. Esta limitación se traduce en una visión esencializada y deficitaria de la diferencia, la cual se manifiesta en la naturalización de términos como

"vulnerabilidad", "desventaja", "asistencia", entre otros. La visión esencializada de la diferencia ha conducido a priorizar la definición de una política educativa, así como de propuestas curriculares y pedagógicas orientadas a ver en la educación intercultural una medida paliativa y no de transformación. Este parece ser el riesgo permanente en la construcción del discurso de la educación intercultural y que, frente a la propuesta disruptiva que se aspira en la NEM, adquiere mayor relevancia y requiere de análisis constante.

Finalmente, es de notar que la presencia que ha adquirido la educación intercultural en el SEM es un avance importante; no obstante, su proceso de institucionalización en la política educativa nacional y de manera particular en la política educativa de la CDMX, requiere de un análisis crítico permanente que permita hacer visibles las tensiones y continuidades que, como se ha dejado ver en esta aproximación analítica, predominan y parecen estar condicionando su alcance transformativo.

Referencias

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). (2007). *La escuela en el centro. Narrativa de seis años de transformación educativa 2007-2012.* Ciudad de México: SEP.

Arnaut, Alberto. (2008). "La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992." En: Graciela Messina, Alejandro Espinoza, Alberto Arnaut *et al. Descentralización y reforma educativa en la Ciudad de México.* pp. 145-152. Ciudad de México*:* Secretaría de Educación.

Carranza, Irving y Tirzo, Jorge. (2024). La educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana. Entre tensiones, continuidades y rupturas. *Praxis educativa REDIE.* (16): 183-200.

_____. (2023). La educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana. Tensiones y discursividad en la educación básica. En: *Investigaciones sobre diversidad y educación. Contribuciones teórico-analíticas desde el Doctorado en Educación y Diversidad.* [En prensa]. Ciudad de México.: UPN.

_____. (2022). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultura. *NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas.* 1(12): 78-94. https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/issue/view/5779

Dietz, Gunther y Mateos, Laura. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* Ciudad de México: SEP.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

_____. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Gobierno de la Ciudad de México (CDMX). (2019). *Programa de Gobierno de la Ciudad de México 2019-2024, una propuesta para el Desarrollo Sostenible*. Ciudad de México: Gobierno de la Ciudad de México. https://gold.uclg.org/sites/default/files/mexico_city_2019.pdf

Hernández, Luis. (26 de junio del 2018). La cuarta transformación. *La Jornada.* https://www.jornada.com.mx/2018/06/26/opinion/016a2pol

Meyer, Lorenzo. (23 de agosto del 2018). ¿Y ahora qué? *Reforma.* https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/aplicaciones/editoriales/editorial.aspx?id=140722&referer=--7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--

Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI). (2019a). *Manual administrativo.* Ciudad de México: Gobierno de la Ciudad de México-SAF. https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/manual%20administrativo%202021/MA-10090421-D-SECITI-61010119.pdf

_____. (2019b). "Red de residencias universitarias para el fortalecimiento de la educación básica." Convocatoria elaborada por la SECTEI, el Gobierno de la Ciudad de México y la UNAM.
https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Convocatorias/RU-EDUCACION-BASICA0901.pdf

_____. (01 de noviembre del 2019c). Se inaugura la unidad de estudios interculturales del Instituto Rosario Castellanos. *SECTEI.* https://sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/se-inaugura-la-unidad-de-estudios-interculturales-del-instituto-rosario-castellanos

_____. (2020a). "Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar. Diagnóstico." [Documento de trabajo].

_____. (2020b). "Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar. Fundamentación del modelo." [Documento de trabajo].

Secretaría de pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas y residentes (SEPI). (2023). [Portal]. https://www.sepi.cdmx.gob.mx/

Tubino, Fidel. (s.f.). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Red Internacional de Estudios Interculturales.*
http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/

Velázquez, Miguel. (04 de agosto del 2019). Si el proyecto de López Obrador fracasa, estaremos en la oscuridad. *La Jornada.* https://www.jornada.com.mx/2019/08/04/politica/008e1pol

Walsh, Catherine. (2011). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. (coord.), *Construyendo interculturalidad crítica*. pp. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración Andrés Bello.
http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

PRÁCTICAS RACISTAS EN ESCUELAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

EL IMPACTO DE LAS IDEOLOGÍAS, CREENCIAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA

Elena Cárdenas Pérez[1]

RESUMEN

Las ideologías, creencias y actitudes lingüísticas son claves para explicar algunas prácticas escolares discriminatorias hacia las y los niños de origen indígena en la escolarización. El presente trabajo se fundamenta en distintas experiencias de investigación como parte de un equipo interdisciplinario para estudiar las prácticas racistas en escuelas de la Ciudad de México. También aborda el discurso y las prácticas de profesores en relación con las lenguas indígenas y el español, para indagar las creencias, ideologías y actitudes lingüísticas y su impacto en las prácticas educativas.

1 Pedagoga con estudios de maestría en Lingüística Hispánica. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al área Diversidad e interculturalidad. Contacto: ecardenas@upn.mx

Durante el proceso de investigación, los prejuicios y la discriminación se manifiestan a veces de manera abierta y otras sutilmente, causando un impacto en las experiencias educativas de los niños de origen indígena y, a la vez, generando segregación lingüística y racismo.
El conjunto de ideas y creencias de los profesores con respecto a las lenguas y culturas de los niños de origen indígena, muestran que los cambios en los planes de estudio no necesariamente y de manera inmediata transforman las ideologías, actitudes y formas de pensar de los docentes hacia las lenguas y culturas que poseen los niños al ingresar a la escuela.
Palabras clave: ideologías lingüísticas; actitudes lingüísticas; escolarización; pueblos indígenas.

Racist practices in schools in Mexico City. The impact of ideologies, beliefs and linguistic attitudes in school

ABSTRACT

Ideologies, beliefs, and linguistic attitudes are key to explaining certain discriminatory school practices towards Indigenous children in education. This paper is based on various research experiences, as part of an interdisciplinary team studying racist practices in schools in Mexico City.
It addresses the discourse and practices of teachers in relation to Indigenous languages and Spanish, aiming to explore the beliefs, ideologies, and linguistic attitudes and their impact on educational practices. Throughout the research process, prejudice and discrimination sometimes manifest openly and at other times subtly, impacting the educational experiences of Indigenous children leading to linguistic segregation and racism.
The set of ideas and beliefs held by teachers regarding the languages and cultures of Indigenous children reveals that changes in curricula do not necessarily and immediately transform the ideologies, attitudes, and beliefs of teachers towards the languages and cultures children possess when they enter school.
Keywords: linguistic ideologies; linguistic attitudes; schooling; Indigenous peoples.

Antecedentes

Diversas investigaciones colectivas en escuelas de la Ciudad de México (CDMX) en las que he participado anteceden este escrito. La primera de ellas es el proyecto de investigación titulado "Bilingüismo y educación indígena en escuelas primarias de la Ciudad de México e Hidalgo", dicho proyecto tenía como propósito principal analizar el bilingüismo de estudiantes indígenas de educación primaria que asisten a escuelas de la CDMX y de una región de la Sierra Oriental de Hidalgo, con el fin de comprender la relación entre la lengua indígena y el español en el desarrollo infantil en el contexto educativo y socioeconómico (Rebolledo, 2016). En esta ocasión se aplicaron diversas encuestas para conocer la situación y el uso de la lengua de los niños indígenas de diferentes entidades, siendo una de ellas la CDMX.

En una segunda investigación colectiva titulada "Bilingüismo y educación indígena en escuelas primarias de la Ciudad de México", nos concentramos en el año de 2017 y tenía como propósito principal investigar la condición de los niños de origen indígena que asisten a las escuelas de dicha zona. Para ello, se aplicaron encuestas y se obtuvo información cuantitativa relevante para conocer el tránsito de las infancias migrantes indígenas en el entorno escolar. Las investigaciones

anteriores en escuelas públicas de la CDMX tienen como propósito, a través de encuestas, cuestionarios y trabajo etnográfico, dar cuenta de la realidad escolar que viven las infancias migrantes que acuden a las escuelas de diferentes alcaldías.

En esta última investigación, realizada de febrero de 2023 a julio del mismo año, nos acercarnos a los planteles en el marco de la Nueva Escuela Mexicana para indagar acerca de las prácticas educativas de los profesores hacia los niños que asisten a ocho planteles de las zonas escolares 27 y 28 de la alcaldía Iztapalapa; por ser esta una de las áreas de CDMX que cuenta con la mayor población migrante de origen indígena.

A diferencia de los proyectos anteriores, en los que se aplicaron encuestas a los alumnos y se visitó a la comunidad escolar, en esta ocasión se restringió nuestra participación a las juntas de Consejo y trabajo de acompañamiento a los profesores en el contexto de apropiación de la nueva propuesta educativa. Así que lo que narramos en este trabajo es resultado de los anteriores proyectos de investigación en cierta medida, pero principalmente retoma el trabajo etnográfico realizado con los profesores en este último proyecto.

Resulta muy complejo describir la totalidad de experiencias y prácticas escolares de años de investigación, así que retomamos sólo algunas vivencias a partir de las cuales podemos establecer ciertas conclusiones relevantes acerca de la discriminación y el racismo del que son objeto los estudiantes indígenas en las escuelas.

Metodología

Como se describe en los antecedentes, en investigaciones anteriores a esta, se realizó trabajo etnográfico: entrevistas tanto semiestructuradas como a profundidad, observación participante y encuestas a los niños para indagar sobre su situación en las escuelas de la CDMX.

Durante febrero de 2021 a junio de 2023 se llevó a cabo el trabajo etnográfico en el marco de los consejos técnicos que se ejecutan los últimos viernes de cada mes; además impartimos cursos y sesiones de trabajo con profesores. Nuestra labor fue de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y durante este tiempo, pudimos observar cómo los profesores se posicionaron en esta nueva propuesta a través de la investigación participativa.

Racismo institucional

A partir de la década de los años noventa, ha existido un interés creciente por estudiar la diversidad lingüística y cultural que coexiste en las ciudades desde una perspectiva no solo cuantitativa sino cualitativa, que permita establecer nuevas políticas educativas para los grupos que históricamente han sido excluidos en ciertas zonas de la ciudad. En este rubro, la alcaldía Iztapalapa se caracteriza por tener una constante desigualdad social y económica, en comparación con el resto de las zonas céntricas de las ciudades.

Los niños provenientes de familias migrantes indígenas constantemente se ven desfavorecidos por el racismo, la segregación y la discriminación. Aun cuando los profesores y las autoridades educativas no son directamente los responsables de estas desigualdades, como veremos, reproducen al interior de la escuela, sin tener conciencia de ello, conductas racistas y discriminatorias ante los alumnos que acuden a estas instituciones. Con esto, no queremos adjudicar a las autoridades educativas la absoluta responsabilidad de estas actitudes hacia los niños de origen indígena.

En relación con lo anterior, consideramos que desde sus orígenes el Estado mexicano ha preservado lo que algunos estudiosos han llamado colonialidad (Quijano, 2014). La colonialidad se refiere al mantenimiento de prácticas culturales que refuerzan la supremacía de la cultura europea sobre el resto de las culturas originarias. Es una relación de asimetría en donde se ejerce poder de tipo colonial, manteniendo la subordinación de los grupos menos favorecidos, como los negros y los indios, a la élite criolla derivada de instituciones coloniales. De tal manera que la colonialidad hacer referencia a las estructuras de poder que se manifiestan a través de distintas instituciones y una de ellas es la escuela, en donde se reproducen relaciones sociales y de conocimiento que son valoradas sobre otros saberes no reconocidos y negados de manera histórica.

En ese sentido, hablamos de prácticas discriminatorias y racistas como parte de un sistema: no responsabilizamos a los profesores como individuos de estas prácticas, consideramos que se trata de un racismo institucional entendiéndolo como el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a grupos racializados, impidiendo que puedan alcanzar una posición de igualdad con el resto de la población nacional. De tal manera que no solo los profesores son los únicos actores que reproducen y perpetúan las desigualdades; dado que las normas, leyes, reglamentos, políticas públicas, mecanismos de asignación y acceso a recursos cumplen con las funciones para mantener el colonialismo y el racismo. A la par de lo anterior, también tenemos actores que en el sistema reproducen este orden social a través de las prácticas de los representantes institucionales, discursos políticos y empleados públicos encargados de aplicar leyes e implementar políticas.

En ese sentido, las prácticas racistas de las que hablaremos más adelante no tienen la intención de responsabilizar a sujetos individuales, sino de dar a entender que es a través de la dimensión institucional que se manifiestan y se traducen los prejuicios, las actitudes y las conductas individuales. Ser migrante indígena en la ciudad coloca a esta población en una situación de habitantes de segunda, con respecto al resto de la población que acude a las escuelas. En gran medida esta desigualdad se intensifica por la falta de políticas multiculturales en todos los órdenes de gobierno, aunque aquí hablamos únicamente del educativo.

Precisamente en este ámbito es donde se ejercen políticas que violentan y vulneran a esta población, que en ocasiones migra buscando mejores opciones educativas para sus hijos y, paradójicamente, su ingreso escolar no garantiza la igualdad de oportunidades, dado que los programas educativos no son interculturales ni sus profesores son bilingües, lo que acarrea en esta población conflictos culturales, pedagógicos y lingüísticos.

El racismo y la segregación espacial

En la Ciudad de México las minorías sociales y étnicas tienden a ser segregadas hacia zonas de la ciudad poco atractivas por la escasez de servicios, entre los que destacan la falta de agua y seguridad. Mientras que las clases medias tienden a colocarse en las zonas mejor posicionadas por sus servicios, su seguridad y su acceso a los bienes culturales. La segregación anteriormente descrita en la ciudad también se replica en las instituciones educativas.

Durante el trabajo de campo en diversas escuelas de la CDMX realizamos entrevistas con los directores y los profesores. Lo que los profesores nos dicen habla de cómo visualizan a los padres de familia que acuden a sus escuelas: a menudo las relaciones entre los profesores y los padres de familia no son armoniosas, hay un conflicto constante entre las exigencias de la institución y las condiciones de vida de las familias migrantes. Ante esta relación, los padres de familia buscan espacios alternativos para tener acceso a manifestaciones públicas de su cultura y su lengua, pues estas son construidas socialmente; aunque estos intentos se dificultan porque constantemente se encuentran en negociaciones ásperas con las autoridades escolares. En este sentido, los alumnos y sus padres son invisibilizados por la institución (Martínez, 2002).

Los estereotipos

En las escuelas que hemos visitado, observamos diversos comentarios, conductas y prácticas que denotan prejuicios y estereotipos hacia los grupos indígenas migrantes. Algunos de ellos han sido abordados por investigadores que han estudiado la migración indígena y las escuelas en las zonas metropolitanas. Destacan la invisibilización de estos grupos con prácticas como: adjudicar a los indígenas epidemias de piojos, estereotiparlos como los más atrasados del grupo, los que nunca hacen la tarea, los que no cooperan con la escuela, los que no hablan bien el español, los últimos en aprender a leer y escribir, entre otros.

Según Hernández y Maya (2016), a grandes rasgos podemos decir que un estereotipo simplifica los rasgos de un grupo de personas, fundamentándose en creencias generalizadas y creadas a partir de pocas cualidades que un colectivo tiene en común. Por su parte, un prejuicio es una valoración inconsciente con respecto a un objeto, colectivo humano o situación que no proviene de la experiencia sino de una consideración previa que a menudo distorsiona la realidad. Regularmente el prejuicio surge por una falta de conocimiento.

Además de la desvinculación de la escuela con los padres de familia de los niños de origen indígena, en las escuelas se manifiestan prejuicios y estereotipos de lo que es *ser indígena*. Para ilustrar este hecho, narro la siguiente experiencia en el proceso de investigación: en una entrevista con la directora de una escuela en el centro de la ciudad, pregunté acerca de la población de niños de origen indígena en su escuela y ella negó categóricamente que asistieran grupos de este tipo, argumentando que los indígenas eran sus padres pero que los niños ya no lo eran, dado que no vestían ropa tradicional y hablaban en la escuela con la lengua nacional, es decir, el español.

La idea de que son indígenas quienes visten en la cotidianidad los trajes tradicionales y hablan una lengua originaria, es una idea estereotipada que denota ignorancia acerca de la identidad, las desigualdades y la discriminación presentes en el aula escolar. Estas actitudes orillan a muchos niños de origen indígena a negar que hablan alguna lengua distinta al español por temor a ser estereotipados, segregados y discriminados en múltiples espacios. Prefieren pasar desapercibidos o ser igual que los demás para que no los llamen, por mencionar un ejemplo, "oaxacos" en un sentido despectivo.

Estamos ante el fenómeno que algunos estudiosos denominan 'proceso de invisibilización' o 'enmascaramiento' que utilizan las personas estigmatizadas que prefieren encubrir su identidad. Los niños prefieren vestir, hablar diferente y asegurarse de que su apariencia se aleje del estereotipo de la identidad estigmatizada. Así, el niño discriminado adopta los valores y la forma de ser del discriminador que en este caso suelen ser sus compañeros de clase y se niega a sí mismo. Por tanto, si no somos capaces de reconocer y observar estas dinámicas en la escuela y erradicar estas actitudes, reproducimos las prácticas racistas simplemente negando la existencia de la diversidad cultural y lingüística en el aula y no asumimos el reto de atender a dicha población porque simplemente para algunos profesores no existe. Los actos de invisibilización son inconscientes y reflejan las creencias de un grupo social acerca de otro, que regularmente está situado en un lugar de subordinación.

El comportamiento que asumen algunos niños para ocultar que son migrantes, poseedores de culturas diferentes a la nacional o que hablan lenguas indígenas, es frecuente en las escuelas donde muchas veces los niños son centro de burlas por parte de otros compañeros. Incluso esta discriminación llega a ser aparentemente positiva cuando a estos niños se les solicita para eventos especiales en los que la visita de la autoridad educativa o algún concurso hace necesario que los niños hablen sus lenguas. Pero fuera de estos espacios y estas ocasiones, no hay respeto para sus lenguas y culturas.

Es un estereotipo pensar que se es indígena únicamente si se porta la ropa o se habla la lengua pues la identidad es compleja, dinámica y en muchas ocasiones se oculta para poder subsistir en un sistema que desaprueba y considera como inferior, denigrante y sin valor a las culturas y lenguas indígenas. Encontramos en las escuelas hijos de migrantes indígenas de primera, segunda y tercera generación que aunque ya no hablan lenguas indígenas, se identifican como tales y les queda como referente la comunidad de origen, las fiestas y los sistemas de cargo en los que siguen participando a pesar de la distancia.

De esta manera, los profesores no son conscientes de que tienen niños con lenguas y culturas diversas, entonces los invisibilizan para no atenderlos como tienen derecho. Negar la presencia de los niños hablantes de lenguas indígenas en escuelas de la CDMX es claramente una estrategia de discriminación, como ya vimos, es por ello que se acude a los estereotipos de cómo debe vestir un indígena o qué lengua debe hablar.

Contrariamente a décadas anteriores en las que se pensaba que en las grandes ciudades y mucho menos en la escuela no había población indígena, desde los años noventa comenzó a reconocerse la diversidad multiétnica en escuelas de la ciudad, aunque no por ello los profesores tienen la formación necesaria para reconocer cómo sus alumnos ocultan su origen para ser aceptados en las escuelas de las grandes urbes, evitando ser discriminados.

Por otro lado, cuando la escuela reconoce que acuden a sus aulas niños indígenas, se declaran incompetentes para atenderlos, los segregan y son discriminados por sus compañeros e incluso por sus profesores. Para estos últimos, los niños de procedencia indígena son vistos como un problema y en general se tienen bajas expectativas hacia dichos alumnos; por ejemplo, afirman que no les dejan tarea porque no las entregarán a tiempo. Otro ejemplo es destinar espacios físicos en el aula para los inteligentes y los *no tan* capaces. Asimismo, ante dificultades en el aprendizaje o ritmos diferentes de aprendizaje, los profesores canalizan a los alumnos a los Centros de Atención Múltiple, es decir, educación especial, porque asumen que tienen problemas de aprendizaje.

En las escuelas la socialización, como la conformación de la etnicidad, se dan en situaciones muy asimétricas y estereotipadas que afectan la conformación identitaria de manera negativa. El grupo hegemónico se visualiza como "mejor en todo" (o casi todo) y son pocos los espacios de negociación que pueden darse. La cultura llamada mestiza es mejor en casi todo, salvo en posesión de tradiciones y folclore. Entonces, ser indio implica una serie de connotaciones negativas asociadas a su posición de desarrollo inferior, tanto en lo material como en otros aspectos de la cultura.

Aunado a las anteriores condiciones de desigualdad, la lengua que hablan los niños migrantes que acuden a CDMX es ignorada y no ocupa ningún espacio en la instrucción escolar. En este sentido, es justo reconocer que la discriminación lingüística va acompañada de diversas discriminaciones por cultura, pobreza y condición de migrantes, pero en lo sucesivo hablaremos de las lenguas indígenas en las escuelas de CDMX.

Ideologías, creencias y actitudes lingüísticas

En este apartado queremos enfatizar que existen diversas lenguas en nuestro país y que una de ellas, desde la época colonial, ha tenido mayor valoración sobre las demás. Las lenguas y culturas en contacto han establecido desde la colonia relaciones de asimetría, lo que se ve reflejado en el discurso de los profesores, sus ideologías y actitudes lingüísticas. En un sentido amplio, definimos ideología lingüística a las ideas que los hablantes tienen sobre las lenguas.

La mayoría de los profesores desconocen o tienen ideas equivocadas sobre la situación de las lenguas indígenas que se hablan en el país. No obstante, no podemos responsabilizarlos únicamente a ellos de esta realidad, pues los planes y programas de estudio en los que se formaron no incluían dicha información básica, ni como estudiantes de educación básica ni como profesionistas de la educación. En este sentido es que hablamos de un racismo institucional que privilegia unos contenidos de estudio sobre otros y que durante décadas no consideró importante hablar a los mexicanos de su propia diversidad cultural y lingüística.

Si los profesores no tienen conocimientos mínimos de la lengua y la cultura indígena, mucho menos cuentan con las herramientas pedagógicas para incluir en igualdad a los estudiantes cuando no saben reconocer, al menos, el nombre de la lengua que hablan algunos de ellos. Al respecto, no basta con declarar que la educación es intercultural porque los profesores se preocupan por manifestar al supervisor las actividades de interculturalidad que se les exigen por parte de la Secre-

taría de Educación Pública, ya que están muy lejos de ofrecer prácticas educativas que eviten la segregación y la discriminación a los pequeños.

Para justificar ante la Secretaría de Educación Pública que realizan actividades interculturales, organizan concursos en lenguas indígenas y realizan actividades aisladas como entonar el himno nacional en alguna lengua indígena, generalmente en náhuatl, aunque los niños sean hablantes de otras lenguas, para demostrar a las autoridades educativas prácticas de inclusión e interculturalidad.

El desconocimiento cultural y lingüístico por parte de los maestros, ocasiona que los profesores no sean ni siquiera capaces de detectar que sus alumnos no hablan español mientras que adjudican su atraso, respecto a los demás niños, a un problema de aprendizaje y aquellos que muestran ritmos diferentes en el aprendizaje, son canalizados a educación especial. Adjudican entonces el atraso de los niños a las lenguas indígenas y ven como un problema su bilingüismo en lugar de una riqueza, declarándose incompetentes para regularizarlos e incorporarlos al grupo escolar.

A los alumnos que hablan una lengua distinta a la mayoría, en ocasiones les lleva mayor tiempo aprender a leer y escribir porque los libros de texto gratuito están escritos solo en español y los profesores únicamente hablan este idioma. Por tanto, la discriminación lingüística escolar es una forma de racismo porque a partir de esta, se establece una serie de creencias que favorece la discriminación escolar entre los propios alumnos.

Los profesores de la educación básica no tienen formación para trabajar con la diversidad lingüística y cultural en el aula, resultado del racismo institucional, pero además comparten creencias, actitudes e ideologías erróneas hacia las lenguas. Las ideologías lingüísticas y las actitudes son consecuencia de las relaciones sociales asimétricas entre el español y las lenguas indígenas, dicha asimetría ha prevalecido durante cinco siglos de colonia. A su vez, dichas ideologías sustentan las practicas racistas y discriminatorias destinadas a los estudiantes cuya lengua materna no es el español, a través de apodos e insultos propiciados por su forma de hablar al estar aprendiendo el español o al ser bilingües, ya que utilizan ambos idiomas en distintos ámbitos.

En términos generales podemos afirmar, sin temor a equivocarnos y dado el discurso que manejan los profesores, que existe una serie de prejuicios y creencias hacia el español y las lenguas indígenas que son erróneas y que son consecuencia de la situación de diglosia que viven las lenguas indígenas en contacto con el español. El concepto de diglosia fue sugerido originalmente por Ferguson (1959), quien la definió como la convivencia de dos variedades lingüísticas en un territorio donde una variedad goza de mayor prestigio frente a la otra. Por razones extralingüísticas, una variedad se usa en contextos informales y la otra en situaciones formales. Las razones del prestigio de una sobre otra, tienen que ver con aspectos sociales, políticos y económicos.

Posteriormente, Fishman (1967) retoma el concepto de diglosia para atribuir las diferencias ya no entre variantes de una misma lengua sino entre lenguas distintas, para explicar el fenómeno del bilingüismo como la capacidad de los individuos de alternar dos lenguas en una situación comunicativa. De igual manera que Ferguson (1959), este autor describe una lengua de prestigio frente a otra desvalorizada y encuentra cuatro situaciones distintas de convivencia entre las lenguas en contacto: “bilingüismo con diglosia, bilingüismo sin diglosia, diglosia sin bilingüismo y ni diglosia ni bilingüismo” (Astudillo, 2016, p. 3).

La desvalorización de unas lenguas sobre otras proviene del colonialismo, el cual postula que existen lenguas superiores a otras. Dichas ideologías son, asimismo, consecuencia de las políticas educativas y lingüísticas prevalecientes en nuestro país, que paulatinamente han cambiado en la legislación pero que en la práctica y el discurso de los profesores no se han modificado. En lo sucesivo mencionaremos algunas de estas creencias generalizadas en relación con las lenguas indígenas y el español.

Destaca la idea promovida incluso por los medios de comunicación, de continuar llamando a las lenguas indígenas dialectos en un sentido peyorativo, argumentando que no tienen el estatus jerárquico de valor como el español porque no se escriben y no tienen gramática. Al respecto, solo diremos que desde la perspectiva de la ciencia lingüística, el hecho de que una lengua no se escriba no le resta valor porque cumple sus funciones comunicativas aún sin escritura. Con respecto a la gramática, todas las lenguas del mundo la tienen; por lo que estas ideas son erróneas y están cargadas de prejuicios y estereotipos hacia los hablantes.

De la anterior creencia se deriva la idea que tienen los profesores, de que los padres envían a sus hijos a la escuela para que aprendan español y no continúen con su "dialecto", para que puedan "ser alguien en la vida"; el ideal es hablar español "correctamente" y dejar de ser quienes son. Esta es una idea errónea heredada del colonialismo español, en donde la permanencia de una cultura y una lengua fue la meta a seguir durante siglos para logar la dominación colonial. De tal manera, esta ideología lleva a pensar que hay lenguas o formas de habla más valiosas que otras porque son habladas por los grupos sociales privilegiados. Sin embargo, todas las lenguas del mundo son valiosas porque dan cuenta de la riqueza humana cuando denotan diversas perspectivas acerca del mundo. Tal como sugiere Astudillo:

> Al respecto, Montemayor (2005) argumentaba que no hay idiomas superiores o inferiores porque todos son sistemas lingüísticos definibles en los mismos términos, con ordenamiento gramatical necesario para una compleja gama de comunicación abstracta, simbólica, metafórica, imperativa, lúdica, a partir de un sistema fonológico particular. En este sentido, el náhuatl es un sistema lingüístico tan completo como el alemán; el maya es un sistema tan completo como el francés; el zapoteco lo es como el italiano, el purépecha como el griego, o el español y el inglés lo son como el ñahñu y el mazateco (2016, p. 4).

Durante las interacciones con los profesores, me sorprendió ver las similitudes en las ideologías lingüísticas de los profesores de la ciudad y de las zonas rurales. Hace casi una década estudiamos las actitudes de los profesores bilingües indígenas de la licenciatura en Educación Indígena y resulta interesante que, a pesar de que los profesores de la ciudad que se identifican como mestizos tienen una formación distinta a los profesores indígenas rurales, comparten las ideologías y los prejuicios hacia las lenguas indígenas (Cárdenas, 2014). Lo anterior me lleva a pensar que estas creencias han sido construidas desde tiempos coloniales y han respondido a la necesidad de mantener un monolingüismo institucional.

Durante las décadas que hemos estudiado y trabajado con profesores que pertenecen al subsistema de Educación Bilingüe Indígena, veíamos con cierta desesperanza la situación caótica de las llamadas escuelas bilingües (en comunidades bilingües) debido a que estas escuelas no abordan la educación en dos lenguas. En las comunidades indígenas bilingües, los niños al menos tienen compañeros dentro de la escuela con quienes pueden intercambiar ideas y preguntar cuando no entienden las explicaciones del profesor, comunicándose con su lengua materna. Incluso esta

comunicación se puede establecer con el profesor aunque menospreciara su lengua, pero la conocía, la dominaba y en caso de ser necesario la utilizaba en el aula con sus alumnos.

En el caso de las escuelas de CDMX la discriminación y la desigualdad se intensifican aún más, ya que los alumnos se sienten solos y marginados porque nada de lo anterior existe. La mayoría de sus compañeros habla solo español y otros niños hablan lenguas que ellos no conocen. Como hemos señalado, en la escuela no hay estrategias para aprovechar esta diversidad cultural y lingüística, de ahí que se invisibilice a los niños quienes, en ocasiones, aunque saben que hablan una lengua distinta al español, ni siquiera saben el nombre de dicha lengua. Esto me parece inaudito pues lo que no se nombra no existe; no puedo imaginar el sentimiento que provoca no saber cómo nombrar la propia lengua.

La Nueva Escuela Mexicana y la educación bilingüe

En la medida que nos adentramos en los espacios escolares, observamos en los Consejos Técnicos una gran preocupación por apropiarse de los nuevos planes de estudio; es aquí donde, como investigadores, nos tocó acompañar a los profesores en este contexto de cambio. El nuevo plan de estudios de la educación básica modifica su estructura en siete ejes articuladores transversales: interculturalidad critica; plan saludable; artes y experiencias estéticas; igualdad de género; inclusión; pensamiento crítico; apropiación de las culturas a través de la escritura y lectura. Y a partir de los ejes articuladores se proponen dos programas, sintético y analítico. Si bien en el nuevo sistema se establecen cambios e innovaciones (uno de ellos es la idea de la educación como derecho), también se retoman algunos aspectos de modelos anteriores, como el trabajo por proyectos y no por asignaturas (SEP, 2022).

En el mismo sentido, podemos mencionar a los libros de texto que hablan de Múltiples Lenguajes y que contienen algunos contenidos que, desde mi punto de vista, son innovadores y tienden a erradicar los prejuicios y creencias erróneas alrededor del español y las lenguas indígenas. A los profesores les espera sin duda un gran reto que consta de tareas, aprendizajes y horas de trabajo individual y colectivo, pero, en las mismas condiciones laborales. Aunado a lo anterior, podemos afirmar que hay incertidumbre ante los nuevos planes de estudio.

A pesar de esta incertidumbre innegable por parte de algunos profesores, observamos preocupación, interés, esfuerzo y dedicación de los maestros por apropiarse de la propuesta de múltiples maneras: a través de eventos académicos, cursos, videos, documentos de trabajo, sesiones colegiadas de discusión o presentación de problemáticas entre escuelas. Prácticamente el 80% de las sesiones del Consejo Técnico estaba dedicada a la Nueva Escuela Mexicana y el otro 20% a ver actividades y problemáticas cotidianas. Tanto la evidencia del trabajo y la preocupación de los profesores, pueden encontrarse en las publicaciones de algunos diarios.

Aunado a los anteriores cambios, tenemos que el papel del profesor también se modifica porque en la Nueva Escuela Mexicana se plantea que los profesores participen en la elaboración de los programas analíticos. El educador, entonces, ocupa un papel protagónico en la educación, deja de ser el docente que instrumenta los programas que los especialistas diseñan y ocupa un

papel relevante al ser el creador de su programa analítico de manera colegiada, alrededor de las problemáticas de la comunidad.

Si bien lo anterior es bastante complejo para el profesor, que además de sus tareas diarias tiene que apropiarse de esta nueva propuesta, dignifica el papel del maestro en el proceso educativo. Documentar las dificultades que enfrentan los educadores e indagar cómo las nuevas propuestas curriculares modificarían las desigualdades en la institución, así como el monoculturalismo, el racismo y la desvinculación de la escuela con la comunidad, serían dignos de evaluación y de nuevas investigaciones. Como originalmente nuestro proyecto no se planteó el propósito de abordar a la Nueva Escuela Mexicana, no profundizaremos en ello. Pero es importante enunciar futuros análisis que podrían estar relacionados con el tema central de este trabajo.

Por ejemplo, es necesario realizar una investigación cuantitativa y cualitativa que dé cuenta de la cantidad de materiales publicados, cursos de formación, conferencias y reuniones de trabajo que podrían apoyar a los profesores en la apropiación de esta propuesta educativa; porque tengo la impresión de que no se les ha dejado solos pues se han producido abundantes recursos de diversa índole al respecto.

Por último, quisiera señalar que aunque suenan interesantes los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, su aplicación es un desafío porque es necesario transformar la institución en su conjunto. La escuela actual está regida por una serie de reglas absurdas que si no se modifican y se erradican, será muy poco probable que se logren los cambios enunciados. Por mencionar un ejemplo, se les pide a los profesores crear vínculos con la comunidad, pero al mismo tiempo hay una serie de exigencias que impiden dicha vinculación. Al respecto, cito la opinión de un profesor: “se nos solicita, explicaron, que tengamos puertas abiertas a la comunidad, pero al mismo tiempo nos mandan circulares con la advertencia que todo lo que ocurra dentro de los planteles es responsabilidad de directivos y docentes y que no se permita el paso a padres sin citatorio, lo que en la práctica lo hace imposible.” Por todo lo anterior, los desafíos y obstáculos para la aplicación y ejecución de la Nueva Escuela Mexicana deben ser evaluados e investigados por especialistas (Poy, 2023).

Conclusiones

Como hemos podido ver a partir del desarrollo de diferentes experiencias en escuelas de la Ciudad de México, la escuela se encuentra desvinculada de las culturas y lenguas indígenas que poseen algunos alumnos, y los profesores carecen de una formación adecuada para atender la diversidad en las aulas. En cierta medida, esto se debe al racismo institucional prevaleciente que no tiene como política principal el reconocimiento de los pueblos indígenas ni la pluralidad cultural y lingüística presente en el México moderno.

En los próximos años se esperan más migraciones y aún no estamos preparados para la heterogeneidad que estará cada vez más presente en las escuelas de las grandes urbes. Lo anterior constituye un reto en las políticas públicas, no sólo para la CDMX, sino para el país entero pues como hemos visto, la pluriculturalidad es un hecho en la mayoría de las grandes urbes y centros turísticos del país.

La escuela como institución reproduce desigualdades, exclusión discriminación y racismo al interior de sus aulas porque sus profesores no están formados para atender, respetar y comprender la diversidad cultural y lingüística que se presenta en estos espacios desde hace varias décadas. Como fue señalado a lo largo del texto, desde la colonia la escuela ha cumplido el papel de homogenizar a la población y sobrevalorar una cultura sobre las otras.

Pero la discriminación en las escuelas no se debe únicamente a las diferencias culturales y lingüísticas, sino que es consecuencia de que estos niños y niñas, a diferencia de la mayoría, tienen tres características: son pobres, son migrantes y muchos de ellos se incorporan al trabajo, ya sea fuera o dentro del hogar; estas características crean un estigma escolar en muchos de ellos. Por tanto, existen profundas diferencias en la inserción de niños pertenecientes a diferentes pueblos indígenas en la ciudad.

Es preciso revisar los planes de la Nueva Escuela Mexicana y el papel que tienen los grupos indígenas migrantes de la CDMX en esta propuesta. En nuestro trabajo de campo, durante las reuniones de Consejo Técnico, se abordaron estos temas con los profesores, pero se requiere mayor investigación empírica para indagar la manera en que la Nueva Escuela Mexicana contribuirá a erradicar los problemas del racismo y la discriminación en México.

Al respecto, cabe mencionar que la situación de la población indígena migrante en las escuelas de la ciudad es angustiante pues hasta donde hemos podido indagar, con este nuevo sistema se habla de múltiples lenguajes en general, pero no se da un tratamiento específico a las lenguas indígenas y al bilingüismo. En una revisión de documentos y libros de texto, no observé este tema como una preocupación central en los planes curriculares, aunque podemos esperar que será motivo de futuras investigaciones. Finalmente, es importante decir que la nueva propuesta, para ser coherente y exitosa, tendría que responder a las condiciones actuales de trabajo de los docentes, o bien, debería tratar de modificar dichas condiciones.

Referencias

Anchondo, Sandra. (2020). El fenómeno de la retracción de la lengua materna en los migrantes indígenas mexicanos a las zonas urbanas. Violencia y pérdida de la diversidad. *Sociológica*. 35(99): 97-130.

Astudillo, Cynthia. (2016). Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo. *Diálogos sobre educación*. *7*(13): 1-15.

Cárdenas, Elena. (2014). "Las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena." En: Nicanor Rebolledo (coord.), *La formación de profesionales de la Educación Indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores.* pp. 201-213. México: UPN.

Ferguson, Charles. (1959). "Diglosia." En: Yolanda Lastra (coord.), *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos*. pp. 247-265. México: UNAM.

Fishman, Joshua. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*. 23(2): 29-38.

Hernández, Daniel y Maya, Olivia. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud.* 14(2): 1161-1176.

Martínez, Regina. (2002). La comunidad moral como comunidad de significados: el caso de la migración otomí en la ciudad de Guadalajara. *Alteridades.* 12(23):125-139.

Montemayor, Carlos. (2005). "Pasado y presente de la escritura en lenguas indígenas." En: Carlos Montemayor y Donald Frischmann (eds.), *Words of the true peoples*. Tomo 1. pp. 8-15. Estados Unidos: Universidad de Texas.

Poy, Laura. (27 de febrero de. 2023). Eligen alumnos de primaria sus proyectos escolares. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/2023/02/26/politica/009n3pol

Quijano, Aníbal. (2014). *Colonialidad del poder. Eurocentrismo en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO.

Rebolledo, Nicanor. (2016). *Bilingüismo y educación indígena en escuelas primarias de la Ciudad de México e Hidalgo*. México: UPN.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria/

DESIGUALDAD Y FORMACIÓN IDENTITARIA
DOCENTE DE LOS EDUCADORES COMUNITARIOS EN TERRITORIOS CONAFE

Francisco Javier Gómez Resendiz[1]

RESUMEN

En este artículo se analiza la formación identitaria docente de los Educadores Comunitarios (EC) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en un territorio indígena del estado de Querétaro. La formación docente es un proceso formativo permanente que favorece la práctica educativa, por ello, el artículo muestra una propuesta de análisis sobre la identidad de los EC de CONAFE planteando que: la identidad es un elemento trascendental en su quehacer educativo pues las características singulares del propio sistema educativo en el que laboran, le confieren sentido a sus quehaceres educativos y a las prácticas por las que enseñan y aprenden. Aunado a esto, tales prácticas están atravesadas por condiciones de desigualdad que confieren diferencias que los educadores comunitarios significan a través de sus experiencias comunitarias.

Palabras clave: desigualdad; docentes; identidad; CONAFE.

1 Maestro en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro y doctorante en el programa de Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional-CONAHCYT. Contacto: gomezresendizfranciscojavier@gmail.com

Inequality and teaching identity training of Community Educators in CONAFE territories

ABSTRACT

This paper analyzes the teaching identity training of the Community Educators (CE) of National Council for the Promotion of Education (CONAFE) in an indigenous territory of the state of Querétaro. Teacher training is a permanent training process that favors educational practice. The article shows a proposal for analysis on the identity of CONAFE CE, stating that: identity is a transcendental element in their educational work, since the unique characteristics derived from the educational system in which they work, give meaning to their work. Educational tasks, to the practices by which they teach and learn, combined, such practices are crossed by conditions of inequality that confer differences that community educators signify through their community experiences.

KEYWORDS: inequality; teachers; identity; CONAFE.

Introducción

En 1973 nace el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), este surgió como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y se creó como un esfuerzo por lograr una mayor cobertura y aminorar el rezago educativo entre las poblaciones marginadas del país. El objetivo del CONAFE es: "Contribuir a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral de niñas, niños y adolescentes sin acceso a los servicios educativos tradicionales que concluyen cada uno de los niveles de educación básica, preferentemente en localidades de alta y muy alta marginación" (Secretaría de Gobernación, 2022).

Las políticas compensatorias surgieron con la idea de ser una posible solución a las condiciones de desigualdad y pobreza que apremian en México y en Latinoamérica:[2]

> Estas políticas compensatorias están enfocadas en combatir la desigualdades e inequidades, son dirigidas por el Estado, pero auspiciadas bajo recomendaciones y financiamiento internacional. Son organismos internacionales como el Banco Mundial que emiten ciertas recomendaciones como el de incrementar el gasto educativo, destinar mayores recursos a las zonas más desfavorecidas o ampliar la jornada escolar (Morales y Pérez, 2019, s.p.).

Las políticas compensatorias en materia educativa son parte de un entramado de proyectos que se implementan en México desde las esferas federales, según López (2008), en México existía ya un camino recorrido en materia de universalización educativa por parte de la SEP, sin embargo, la universalidad no necesariamente reflejaba la misma calidad educativa en todo el país. Por el contrario, existieron distintos grados de desigualdad educativa que propiciaron la recomendación de distintos organismos internacionales hacia México para crear programas educativos que aminoraran la desigualdad y combatieran la pobreza.

2 Para los casos de Argentina, Bolivia y Venezuela, ver: Pedroza y Villalobos (2009).

Desde entonces, CONAFE ha tratado de aminorar las brechas de desigualdad educativa y ha apostado a la idea de que la educación no es un bien que se otorgue o que se pueda distribuir como algo material, sino un bien generado por medio de la socialización comunitaria. La estructura y el modelo operativo de CONAFE mantienen elementos que persisten desde su creación, entre los que se ubican:

- El modelo de educación comunitaria que trata de involucrar a las localidades en actividades escolares y extraescolares relacionadas con la labor educativa y el accionar de las escuelas.
- La misión educativa que busca reducir las brechas de desigualdad entre las comunidades de alta y muy alta marginación en el país.
- Presencia de CONAFE exclusivamente en entornos rurales o semirrurales.
- Modelo pedagógico multigrado que permite el aprendizaje de la población estudiantil en un mismo espacio educativo de convivencia.
- Los educadores comunitarios (en lo posterior, EC) que continúan al frente de la labor docente son jóvenes egresados de bachillerato que prestan sus servicios educativos a cambio de una beca que les permita continuar con sus estudios profesionales.

Es importante notar que, actualmente, los EC han iniciado una transición en la cual se puede visualizar que es más recurrente que estudien carreras universitarias mientras realizan su labor educativa, incluso algunos de ellos al egresar de la universidad, deciden seguir ejerciendo su labor como EC.

Para cumplir el objetivo de este artículo, el trabajo muestra dos líneas de análisis sobre las que se generan y producen las identidades de los EC: 1) las relaciones y labores institucionales, es decir, las políticas, instrucciones y sentidos institucionales que confiere CONAFE y que luego se formalizan en el educador comunitario; 2) la implementación del modelo pedagógico y las experiencias comunitarias, esto se refiere a las apropiaciones y adaptaciones que los EC implementan frente a sus grupos de acuerdo con las realidades educativas y su capacidad de acción individual.

Sobre el estudio

El presente estudio se realizó en un municipio de la región media del estado de Querétaro conocida como semidesierto. La región abarca los municipios de Colón, Ezequiel Montes, Tequisquiapan, Cadereyta y Tolimán; la región limita al noreste con el estado de Guanajuato y en el sureste con el estado de Hidalgo. El semidesierto queretano no solo es un espacio geográfico, sino una región cultural y económica que comparte procesos históricos. También es una zona donde sus poblaciones indígenas y mestizas se han adaptado a las condiciones hídricas que favorecieron el florecimiento de economías campesinas, que hoy son complementarias a las actividades industriales y turísticas de la zona (Carrillo, 2014).

Tolimán es uno de los 18 municipios del estado de Querétaro, se ubica en la zona del semidesierto y está habitado por población mestiza e indígena hñahñu, pero presenta una composición diversa. Este estudio fue realizado en unas de las 14 microrregiones de CONAFE que

componen el municipio, estas son: Don Lucas, San Miguel, Tierra Volteada y Cerrito Parado. En dichas comunidades hay presencia de población indígena pero, por parte de CONAFE, no se trabaja con el Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena, sino con el Programa Educativo para Población Mestiza.

El trabajo buscó construir interpretaciones con base en entrevistas formales y en datos de campo que han resultado de la observación y participación en juntas colegiadas. Esto se vincula con la línea antropológica que asume que la tarea de la disciplina es la búsqueda de significados entre los entramados culturales y que sigue la propuesta de Ruth Paradise: "Para interpretar uno necesita una posición, una definición, desde la cual pueda comprender y explicar lo que observa y escucha" (Paradise, 1994, p. 75). Asimismo, el análisis que se presenta está basado en la técnica de investigación "entrevista" desde la perspectiva de Fontana y Frey (2015), en la cual los autores:

> Rechazan la visión tradicional de la entrevista como medio de recolección de datos objetivos para la utilización neutral de propósitos científicos, entendiendo que la visión positivista convencional de la entrevista subestima la complejidad, singularidad e indeterminación de toda interacción humana cara a cara. Consideran la entrevista como un proceso activo que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo que conduce a la creación de una historia de forma mutua y que está ligada, inevitable e inextricablemente, con el contexto histórico, social, cultural, político y que cambia de acuerdo con las transformaciones de este (de Gialdino, 2015 en Fontana y Frey, 2015, p. 14).

Desde esta perspectiva, se plantea que las entrevistas y los fragmentos que se presentan en el documento son parte de una construcción conjunta que se generó por el diálogo entre el investigador y las EC con quienes se trabajó. El trabajo interpretativo no se basó en interpretar las entrevistas, sino en interpretar un fragmento de la realidad social y cultural que se enmarca en las prácticas educativas de las EC de CONAFE en Tolimán Querétaro. Esto se logró a través de las entrevistas construidas en el guion por el investigador pero, a la vez, oralmente por dos individuos que se situaron espacial y contextualmente alrededor de un tema. De igual modo, se retomó un enfoqué de narrativa analítica: "Entonces, además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones" (Chase, 2015, p. 65).

A partir de ello se desarrollaron entrevistas formales a siete EC y a una Educadora Comunitaria de Acompañamiento (ECA). También se realizaron visitas a las localidades y los centros escolares, y se asistió a reuniones del colegiado microrregional. Las siete EC prestan sus servicios en los distintos centros educativos de la siguiente forma:

Nombre	Rango de edad	Comunidad donde presta sus servicios como EC	Grados de atención escolar	Número de grupos por escuela
Sofía	Más de 29 años	Don Lucas	Preescolar	1 multigrado
Marta Laura	Las dos, más de 29 años	San Miguel	Educación inicial y preescolar	2 multigrado
Cintia Viviana	Las dos, entre 18 y 29 años	Tierra Volteada	Educación inicial y preescolar	2 multigrado
Andrea Carolina	Las dos, entre 18 y 29 años	Cerrito Parado	Educación inicial, preescolar, primaria y secundaria	2 multigrado
Daniela	Entre 18 y 29 años	Supervisa todas las comunidades	No trabaja frente a grupo	0

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Pobreza y desigualdad, condiciones estructurales en la operación del sistema CONAFE

La desigualdad y la pobreza han sido analizadas como elementos estructurales que están insertos en todas las sociedades contemporáneas, cobijados con los modelos capitalista y neoliberalista. Therborn (2016) sugiere que ambos conceptos pueden ser analizados y llevarse incluso al nivel instrumental por separado pero, añade que en los países de extrema desigualdad como el caso de los países latinoamericanos, la pobreza es el producto; ya que ciertos grupos han quedado al margen de la inserción óptima en los distintos niveles del bienestar social. Al mismo tiempo, al comparar la desigualdad existente entre distintos países del mundo, el autor observa que todos los casos conducen a vincular la desigualdad con la pobreza; lo que le hace pensar que tal vez estos conceptos no deberían estudiarse por separado, sino como elementos estructurales que se relacionan en las distintas realidades interescalares.

CONAFE opera con desventajas en los sentidos presupuestales, infraestructurales, materiales, docentes, etcétera, sin embargo, hoy sigue representando en algunos lugares la única opción educativa para los niños y jóvenes que viven en situaciones de pobreza y desigualdad en espacios rurales con poca población. En este sentido, para Latapí, "el problema de la desigualdad es estructural, condicionado por las características de la demanda y reforzado por las inequidades de la oferta; es, además, político porque los pobres carecen de poder para exigir sus derechos, como tal hay que abordarlo" (Latapí, 2002, p. 9).

Respecto al presupuesto, algunos autores como Abellán (2023), Priego y Castro (2021), Mejía y Frausto (2016), Molina y Zorrilla (2020), han señalado que CONAFE opera con un presupuesto sumamente bajo, incluso afirman que este ha ido decreciendo con el paso de los años: "De 2009 a 2016 el presupuesto por alumno asignado al CONAFE (descontando los subsidios y transferencias que le dejaron de ser suministrados a partir de 2010) ha disminuido gradualmente hasta recibir 36% menos en 2016, respecto a 2009" (Mejía y Frausto, 2016, p. 56). Asimismo, para el 2018, último año del gobierno de Enrique Peña Nieto, se ejercieron 6159 millones de pesos, mientras que para el año 2023 se aplicó el incremento del 1% respecto al 2022. Sin embargo, este incremento se encuentra por debajo de la cifra de presupuesto con respecto al último año de la administración federal pasada (Fernández y Herrera, 2022). Por otro lado, según la página oficial de la CONAFE:

> (...) en el ciclo escolar 2020-2021 estuvo presente en 2 mil 157 municipios y 36 mil 414 comunidades. Brindó Educación Inicial a una población de 292 mil 233 madres y padres de familia y a 270 mil 438 niños menores de 4 años, distribuidos en 23 mil 497 servicios, con el apoyo de 26 mil 81 EC. Y en Educación Básica Comunitaria atendió a 295 mil 892 niñas, niños y adolescentes en 31 mil 981 servicios, con el apoyo de 35 mil 476 figuras educativas (CONAFE, 2021).

En el trasfondo del caso, encontramos dos de los problemas estructurales que acompañan la investigación: la pobreza y la desigualdad. "De hecho, 92% de estos centros se ubica en comunidades rurales y 78% en localidades con altos grados de marginación; mientras que 85% se sitúa en los más altos niveles de aislamiento" (Priego y Castro, 2021, p. 180).

La pobreza ha sido vinculada en múltiples estudios con el desarrollo y el bienestar, presente y futuro, de quienes la padecen (González, 2005; Cordera y Flores, 2005; Bazdresch, 2001, entre otros). La educación ha sido tratada constantemente, al menos en las políticas públicas, como un elemento sustancial para poder superar la pobreza, Miguel Bazdresch concluye en su artículo titulado *Educación y pobreza: Una relación conflictiva,* lo siguiente: "En suma, los pobres son quienes no acceden a la escuela, quienes acceden en condiciones inequitativas, y quienes reciben educación irrelevante o ineficiente" (Bazdresch, 2001, p. 78), es decir, la pobreza es la base relacional de la desigualdad educativa.

En el modelo educativo de CONAFE, es importante resaltar el papel que tienen los jóvenes de las comunidades como EC, pues oficialmente la labor docente recae sobre jóvenes que transitan entre las edades de 18 a 29 años (aunque actualmente hay cambios en las edades como se presentará más adelante), lo cual incorpora el elemento de juventud como un referente de análisis para el estudio de los EC en este modelo educativo.

Saraví (2015) sitúa que la desigualdad es relacional y multidimensional, y menciona que los individuos se posicionan en ciertas esferas desde donde perciben o viven la desigualdad. El autor propone que la experiencia es uno de los elementos centrales a través de los que se puede comprender cómo es que la desigualdad sitúa distintas clases sociales, grupos étnicos, de género o cualquier colectivo, pues es a través de la subjetividad desde donde los individuos construyen las distancias o puentes que separan a las sociedades desiguales como la mexicana.

El mismo autor, propone que la desigualdad ha producido un repertorio de fronteras socioculturales que derivan en una fragmentación social que se condiciona por aspectos tanto estructurales como contextuales. Por tanto, la desigualdad es al mismo tiempo estructural como secular pero, sobre todo, se vive; es decir, parte de experiencias que hablan sobre las formas de relacionarse, de ser, de estar y de actuar en entornos de desigualdad.

Contexto socioeconómico: Tolimán, Querétaro

Según el informe del CONEVAL (2022) sobre la evaluación de la pobreza en el estado de Querétaro, el municipio de Tolimán (de los 18 que tiene el estado) ocupa el segundo lugar respecto al porcentaje de personas que viven en situación de pobreza con un 61.6%, solo por debajo del municipio serrano de Pinal de Amoles. Respecto a los datos de porcentajes municipales de personas que viven en pobreza extrema, Tolimán ocupa el tercer sitio con un 12.3%, solo por debajo de Pinal de Amoles y Amealco de Bonfil, es decir, dos de los tres municipios con mayor pobreza extrema en Querétaro son los que tienen mayor porcentaje de población indígena: Amealco y Tolimán.

Según este mismo informe, Tolimán se ubica dentro de los municipios con mayor persistencia en carencias relacionadas con la calidad de los espacios domésticos, por ejemplo, es el municipio que presenta el mayor porcentaje respecto a la calidad de los espacios de vivienda, con un 17.8% de la población que padece este rubro. También se ubica en cuarto lugar respecto al acceso de servicios básicos de vivienda con un 40.9%.

Por otra parte, este municipio no se encuentra dentro de los primeros cinco que presentan mayores porcentajes respecto al rezago educativo. Tampoco no figura dentro de los primeros cinco con mayores porcentajes de padecer el no acceso a servicios de salud en el estado de Querétaro. Esto puede explicarse por la relativa cercanía que presenta el municipio respecto a los parques industriales de Colón y el Marqués, donde buena parte de los jóvenes y adultos se ocupan como obreros, lo que les brinda acceso a salud y seguridad social.

Los datos anteriores se complementan con otros rubros de desigualdad, que fueron registrados para esta investigación, con base en la observación directa: el difícil acceso al agua potable, la poca oferta de espacios recreativos y de esparcimiento, la poca oferta de transporte público, entre otros. Dichos elementos están en un juego constante al momento de ubicar el trabajo de los EC, construir sus identidades y darle sentido a las prácticas educativas que realizan.

Identidades docentes de los EC CONAFE en Tolimán, Querétaro. Experiencias en torno a la desigualdad

Según el sitio oficial de CONAFE (2021), el EC se define de la siguiente forma: figura educativa originaria de la comunidad que recibe formación y acompañamiento en el desarrollo de habilidades para la gestión del aprendizaje, a través de la práctica de la relación tutora en la comunidad. Dentro de los rasgos deseados de los EC, se ubican: ser parte de una comunidad; que se tenga la edad de 18 años o más (sin límite de edad); compromiso para formarse en la práctica (preferentemente por tres ciclos escolares consecutivos); ser consciente de que la educación es un proceso de formación que abarca toda la vida; tiene deseos de seguir aprendiendo; gusto por apoyar el aprendizaje de los miembros de su comunidad, entre otros.

El interés que nos ocupa en este estudio, es la identidad que experimentan y construyen las EC CONAFE de algunas comunidades de Tolimán, pues observamos que ellas son conscientes del panorama adverso en el que desempeñan su papel de instructoras y que parten de estas condiciones para elaborar y generar tanto sus planes de acción educativa, como sus procesos identitarios. Así es como lo refiere Sofía, una de las EC:

> El principal objetivo de CONAFE es brindar educación a las comunidades más marginadas y alejadas del municipio, te capacitan de julio a agosto y te mandan a prácticas en ese periodo para que tú conozcas realmente cómo es la situación en comunidad, cómo son los niños, las características que tienen, cómo son las escuelas, las comunidades, y pues ya depende de la evaluación de tus aptitudes, y pues ya te quedas (Sofía, EC, 34 años, comunidad de Don Lucas, Tolimán, Querétaro).

Gonzalo Saraví propone que, en el afán de poder generar un mejor análisis de la realidad o de realidades múltiples, es necesario considerar que existen varios niveles que generan un interjuego entre "procesos individuales, interaccionales, institucionales y estructurales, y por otro lado, la alimentación recíproca entre dimensiones, subjetivas y socioeconómicas" (Saraví, 2009, p. 23). El autor sugiere lo anterior en el sentido de que las realidades múltiples en las que se desenvuelven los jóvenes pertenecen a distintas esferas o fragmentos de una realidad relacional de desigualdad.

En este caso, podemos ver cómo es que en el discurso de la EC Sofía, existe en primer lugar el reconocimiento de una realidad dada por la propia institución que ella adopta como suya, pues menciona que el objetivo de CONAFE es llevar educación a las comunidades más marginadas y alejadas, dicha característica parte del objetivo nacional de CONAFE y confiere una característica que los educadores comunitarios interiorizan como propia, aceptando que son parte de espacios marginados. Lo señalado anteriormente se combina con elementos individuales de dimensión subjetiva: Sofía menciona que se evalúan sus aptitudes, es decir, se evalúa la respuesta del EC en la comunidad y la percepción que haya generado la comunidad sobre este.

Sobre este punto, encontramos que las EC con las que se trabajó, mencionan que este primer encuentro con la realidad de las comunidades es un elemento decisivo que está marcado por las experiencias. Hay algunas a quienes las han tratado bien y otras que se han enfrentado con dificultades de entrada en la comunidad. Observamos que los escenarios adversos de pobreza y austeridad en los que se involucran y, posteriormente operan los EC de CONAFE, están insertos en prácticas cotidianas, o sea, la escuela en relación con el entorno comunitario:

> Yo fui a hacer mis prácticas con los niños de preescolar, sin saber, me acuerdo que me llevaron mis papás un domingo, era una semana, de lunes a viernes, y en la comunidad no hay transporte, está muy lejos, creo que nada más pasa un autobús los días lunes y los viernes en la mañana, entonces no había forma de regresarme, me tocó con otra maestra de primaria y entonces pues nos fuimos las dos, bueno, allá me encontré a la maestra, no la conocía porque estábamos en grupos diferentes, y ya cuando llegamos a la comunidad, las mamás de ahí de la primaria y del preescolar nos atendían muy bien, nos daban la alimentación, lo que es el desayuno, la comida y la cena, y pues así estuvimos toda la semana, me acuerdo que en ese tiempo no había mucha agua, no había porque estaban en vacaciones y las mamás no se habían organizado, es muy difícil conseguir el agua allá, y no habían pedido, por lo mismo de que eran vacaciones, y nos íbamos a las casas a bañarnos, para que al otro día estuviéramos cómodas (Daniela, 23 años, ECA).

> Yo me acuerdo que a mí me habían dicho que iba a tener muchos problemas en esa comunidad (Derramadero) y según me habían dicho que las mujeres de ese lugar no querían que fueran maestras,

> querían que fueran maestros, y pues a mí me tocó ese lugar para hacer mis prácticas, entonces, yo agarré y me fui con mi hermano, estaba bien chiquito, y nos fuimos caminando hasta allá, se hacen como dos horas y media, y llegando, les dije a las señoras, miren, yo aquí no vengo a buscar novio, ni marido, vengo a enseñar a sus hijos, vengo a ser la maestra de la escuela (Sofía, EC, 34 años, comunidad de Don Lucas, Tolimán, Querétaro).

El cúmulo de experiencias positivas y negativas ha fortalecido el valor de las prácticas personales que cada una de ellas confiere al ser EC y al sentido formal del perfil deseado. Ellas mencionan que ser EC implica, "aguantar", en este sentido, normalizan que un educador debe caminar un par de horas para llegar a su sitio de trabajo, que un educador debe enfrentar problemas con los padres de familia o que un educador está expuesto a carencias materiales en las comunidades donde labora.

Este elemento de la identidad de las EC nos habla de una dimensión social. Chihu y López (2007) retoman los trabajos de Alberto Melucci y proponen que este proceso surge de una distribución de recursos de individualización sumado a las formas de control institucional, además, advierten que no es suficiente controlar el sentido de la información. Sobre el caso que nos atañe, no es suficiente con explicar, replicar y recitar la misión educativa de CONAFE entre los EC, también es necesario controlar el sentido de la información, es decir, darle sentido a los códigos internos de los individuos para asegurar la integración de estos a la cultura institucional.

En nuestro caso de estudio, observamos que existe cierta motivación por educar a las comunidades más marginadas alineada a las experiencias personales que adquieren un sentido de cultura educativa, mediante la coincidencia de emociones y experiencias personales sustentadas en contextos de desigualdad, situados espacial y estructuralmente. Desde este punto, resulta importante el elemento de aguantar o la capacidad de sobrepasar obstáculos.

Los jóvenes reclutados se convierten en EC después de haber estudiado como mínimo la secundaria y, en el caso de estudio, todas las educadoras comunitarias se insertaron en el sistema CONAFE después de cursar el bachillerato, es decir, en su juventud. Ellas mismas han lidiado con las dificultades que conlleva la continuidad de sus estudios en contextos de desigualdad y pobreza en los sentidos familiares, económicos, ideológicos y prácticos.

En el espacio donde se elaboró el estudio, encontramos que las libertades de elección educativa y laboral son escasas, lo cual condiciona de una u otra forma la elección de ingresar a CONAFE como educadoras, al mismo tiempo que les remite a sus propias experiencias y dificultades para otorgar sentidos a sus prácticas. En otras palabras, no es que la dificultad de acceso a ciertos servicios les fuera ajena, pero sí el hecho de lidiar "solas" con estas dificultades, lejos de sus familias. Sin embargo, ellas ubican que dichas experiencias enmarcadas en ambientes de dificultad les han llevado a forjar, de una u otra forma, una parte de su identidad que se relaciona con el carácter:

> Lo más difícil es adaptarse, porque yo tenía 17 años, yo no conocía muchas cosas de la vida y te pones a pensar, cómo les ayudo, no es que me fuera extraño todo, pero sí que yo era muy chiquita, entonces se necesita disciplina, hacer tus propios apuntes, seguir adelante… Soy muy arriesgada, a veces soy muy confiada, no sé, a lo mejor por instinto, y mis padres no querían, cuando les digo que me toca en una comunidad bien lejos, ¡fum!, se enojaron, me dijeron que para qué, que me iba a encontrar un hombre y me iba a quedar allá, o sea, muchas cosas, pero hablé con mi mamá y le dije, que me iba a ir, y me llevé a mi hermano, mi hermano tendría la misma edad que ahorita mi hija, me lo llevé caminando el día que tenía que presentarme allá, y no se le olvida y me dice "yo quería ser como tú" (Marta, EC, 42 años, Comunidad de San Miguel).

Podemos apreciar que las educadoras comunitarias refieren a momentos de dificultad, previos al ingreso a CONAFE, que se relacionan con la condición de género, pues todas las participantes de esta muestra señalan que sus padres y familiares tenían miedo de que no regresaran a sus hogares, se casaran con algún hombre de las comunidades donde prestaron sus servicios o que llegaran a vivir algún tipo de violencia sexual. En este sentido, podemos ver cómo es que el elemento estructural de desigualdad de género atraviesa o está inmerso en las identidades de las educadoras CONAFE. De esta condición y desde la perspectiva de género, se derivan dos elementos que parecieran a simple vista contradictorios en la formación identitaria de las EC: el sometimiento y el liderazgo.

Por una parte, siguiendo un cúmulo de estudios feministas y académicos sobre el papel que desempeñan y han desempeñado históricamente las mujeres, encontramos que han sido expuestas a un sometimiento sistemático y estructural que ha generado que en distintos ámbitos de las esferas sociales, económicas, políticas y otras, se hayan visto desfavorecidas respecto a los hombres. Incluso, hay miradas académicas feministas que hoy exponen la interseccionalidad como un cúmulo de estructuras entre las cuales las mujeres han sido vulneradas por condiciones de raza, clase y género; sosteniendo que estas tres condiciones están siempre ligadas a los papeles y roles que juegan las mujeres al interior o exterior de sus sociedades (Viveros, 2023), así como a las identidades en las que ellas transitan (Massip y Castellví, 2019).

Ahora bien, dichas desigualdades y asimetrías en las que viven y se desenvuelven las mujeres, están condicionadas por ciertas esferas culturales y sociales, como lo urbano y lo rural, la edad de las mujeres, estatus, etcétera. En el caso de las mujeres rurales, encontramos que han sido caracterizadas por roles "tradicionales" que les fueron impuestos, asociados con la reproducción del núcleo social y familiar. "Este es un sector donde históricamente ha existido un predominio masculino y una valoración social de que son rudos, 'de hombres'" (Álvarez y Mora, 2022, p. 66). Esta es una primera condición que hace que las mujeres tengan menos posibilidades de empleo y trabajo remunerado, algo que les genera mayor dependencia y menos solvencia económica. Del mismo modo:

> en las comunidades rurales hay una reproducción de la vida cotidiana muy explotada, que deja a las mujeres poco espacio para cultivarse de manera integral, desde la ciencia, el conocimiento y también desde su autocuidado. En este sentido el trabajo doméstico no remunerado les ocupa gran parte de su tiempo (Álvarez y Mora, 2022, p. 66).

De tal forma, podemos sugerir que las "aptitudes" o "el aguante" que han mostrado las EC respecto a la adaptación que exige estar en comunidad en los tiempos de la capacitación y previos a esta, también son referencia a un papel propio de las mujeres en espacios de pobreza y desigualdad. Tal como señalan Rubalcava y Salles (2001), las mujeres perciben las desigualdades y son capaces de aceptarlas porque estas son inherentes a la organización y a la estructura familiar y comunitaria. El hecho de que las mujeres se vean en dificultades al buscar agua o que caminen hasta dos horas y media para llevar y traer a los hijos a la escuela, han sido tareas asignadas a su propio rol.

El rol femenino tradicional dentro de las familias está ligado además al cuidado de los niños, su alimentación, su sanación, etcétera. Coincidentemente, esas mismas tareas han sido asignadas a la actividad docente, en este sentido podemos hablar de una feminización de este trabajo, principalmente cuando hablamos de educación inicial y básica. En CONAFE, región Tolimán Querétaro, el 98% de los EC son mujeres. Al hablar de educación comunitaria, podemos ubicar

ciertas características que cobran en el trabajo femenino un sentido a través de las prácticas, las condiciones en las que ellas trabajan, los espacios, los tiempos y el sentido comunitario pues agregan componentes que van más allá de su trabajo como docente y se vinculan con actividades de rol femenino:

> El lonche es a las diez y media, y siempre, o sea, aquí como somos bien poquitos se genera mayor confianza y un buen ambiente, diario hacemos que una sopita o algo, y ya lo compartimos entre todos, eso también refuerza pues los lazos. Yo me levanto temprano, le ayudo a mi mamá y ya entre las dos hacemos la comida que vamos a compartir. Las mamás les traen a sus niños, pero, pues ellos son niños, o a veces que llega la mamá tarde, pues la maestra Sofi ya les tiene su sopa, o un agua de limón, y ya saben, me dice, ya maestra tráigase la comida, o tráigase lo otro y vamos a comer. Y ya cuando llega la mamá el niño remata con lo que llevó su mamá, o a veces el niño ya ha comido y le dice, no mamá ahora no quiero, compárteles a los otros niños, y pues ya nos comparte, o sea, es muy bonito porque justo se abre ese espacio, no solo compartimos las actividades, lo académico, sino lo que cada uno trae, y se fomenta el compañerismo (Sofía, EC, 35 años, Comunidad de Don Lucas).

Este tipo de actividades son recurrentes entre el día a día de las EC en sus lugares de trabajo, lo que puede hacer visible que las tareas docentes se extienden a labores de la vida cotidiana, como es el caso de preparar alimentos para solventar necesidades que posteriormente se ven vinculadas con el compañerismo que debe existir en un salón de clases. Por otra parte, CONAFE resulta ser una opción importante para ellas, pues les da la posibilidad de "salir" de las condiciones de opresión que viven en sus distintos núcleos por su condición de género pero, al mismo tiempo, el trabajo remunerado les coloca dentro de un espectro de poder al interior de sus comunidades y núcleos familiares, lo que también las posiciona como líderes.

Los cambios económicos, sociales y culturales devenidos con la globalización y la industrialización, no han sido menores en lo referente al impacto de la ruralidad en la región del semidesierto queretano (Carrillo, *et al.* 2014), donde podemos apreciar una modificación de los roles tradicionales que deviene del cambio y la diversificación de la economía campesina. Al respecto, algunos trabajos como los de Castillo *et al.* (2020), Rubalcava y Salles (2001), Vercher, Escribano y Valero (2020) hablan de adaptaciones, cambios y persistencias respecto a la economía familiar campesina con base en las aportaciones femeninas, que en muchos de los espacios rurales deviene del autoempleo o de la capacidad de agencia personal; las cuales se inserta en el entramado del deterioro de las economías meramente campesinas, el envejecimiento rural, la migración, la feminización del campo, entre otras:

> Será por instinto, pero lo hice, me eché a toda la familia en contra, porque me iba ir sola… muchas cosas, y en la familia pues se respeta mucho a los abuelos, a los papás, me dice mi hermano, tú desafiabas a la autoridad, y bueno o malo pues lo hice, es un reto, yo me enamoré de CONAFE porque yo vi, gente como yo, aunque lejos, en las comunidades eres lo máximo en CONAFE, o sea, eres su guía, no solo de los niños sino de las mamás, van y te cuentan sus cosas, te dan un lugar, te dan su respeto, y tú al ser, digamos, el centro de la comunidad, también tratas de guardar ese respeto, de escucharlos, ahí te van a preguntar de todo, de todo, a mí me gustó desde las prácticas…yo recuerdo que en esos tiempos yo ganaba mil pesos, y llegaba yo el fin de semana, me sentía empoderada, de poder ayudar a mis hermanos, a mi madre y todavía me sobraba para mí (Sofía, EC, 35 años, comunidad de Don Lucas, Tolimán, Querétaro).

El papel social, político y económico de las mujeres en los espacios rurales presenta transformaciones, cambios y procesos tanto internos como externos. Los estudios (Hernández, 2014;

Franco, 1992; Chiappe y Zapata, 2010, entre otros) actualmente reconocen que la ruralidad va más allá de lo agrícola (en sentido económico y social reproductivo), mientras ofrecen múltiples perspectivas que señalan que se han creado ruralidades heterogéneas: sí comparten el sentido agrícola como parte fundamental de sus identidades, pero al mismo tiempo se vinculan con procesos derivados de nuevas experiencias intergeneracionales donde, los jóvenes principalmente, han incidido en transformaciones que impactan en los ámbitos familiares y comunitarios. La multiplicidad de ingresos no agrícolas y el acceso a la tecnología móvil, son dos elementos que tienen a su favor las juventudes rurales y es desde estos espacios donde se posicionan.

En este sentido, podemos apreciar que el trabajo que realizan las EC también les ha ayudado como contrapeso al rol femenino asignado a la mujer rural que tradicionalmente les mantiene en posición vulnerable. Ellas, siendo jóvenes, representan un papel activo dentro de la economía y la sociedad rural de Tolimán, Querétaro pues, al mismo tiempo, han adquirido un grado mayor de estatus que les permite relacionarse de forma distinta con los núcleos sociales y familiares que van más allá de la economía, más bien, vinculados a su identidad laboral.

Por último, respecto a la identidad que les confiere ser parte de una organización educativa, las EC están en constante interacción con actividades de enseñanza y aprendizaje que devienen del doble papel que juegan en las dinámicas de educación comunitaria, es decir, representan el papel de aprendices tanto como el de docentes. Esta doble condición las posiciona constantemente y les recuerda que su labor educativa es distinta de la que desempeñan los demás docentes incorporados directamente a la SEP. Su formación no es igual a la de los otros maestros, pues ellos son en su mayoría jóvenes no profesionales de la educación que cuentan académicamente con estudios de bachillerato. Sin embargo, y a pesar de que lo mencionado anteriormente pueda ser un obstáculo para su trabajo, ellas echan mano de distintos elementos que descansan en el compañerismo, el diálogo, la solidaridad, el ejemplo, etcétera, punto que será abordado en el apartado de experiencias comunitarias.

Como aprendices entran en un proceso de formación que les exige el rápido entender y demostrar que han adquirido los conocimientos, las filosofías, los objetivos, los modelos pedagógicos, etcétera, dibujados por los líderes de cada una de las regiones donde figura CONAFE. Este es un proceso de formación que abarca un mes y busca que mediante prácticas y reflexiones el próximo educador comunitario se vincule con las dos áreas de conocimiento a las que ha de enfrentarse próximamente: el aprendizaje y la tutoría. Como ya se mencionó anteriormente, este proceso formativo es decisivo, principalmente en lo referente al tránsito que los líderes tienen por las comunidades donde prestarán sus servicios.

Podemos observar que el aprendizaje, la tutoría y la estancia en comunidad en las que son instruidos los EC, se refieren a procesos de socialización e internalización mediante los cuales adquieren, refuerzan y dan sentido a repertorios culturales y simbólicos que los hacen parte de la misión de CONAFE.

> No obstante, este proceso de internalización no se realiza de manera indiscriminada ya que el individuo se apoya de marcos o modelos preexistentes, que funcionan como esquema de referencia, los cuales contrasta con sus experiencias personales de tal forma que le permitan establecer cierta coherencia y sentido entre los repertorios previamente adquiridos y aquellos a incorporar (Galaz, 2015, p. 309).

En el caso de este estudio, encontramos que las EC parten de las propias limitaciones que encuentran en su formación profesional para posicionarse como un colectivo que está en constante aprendizaje. Este sentido les confiere una parte de identidad que se basa en el aprendizaje colectivo, reflejado en las prácticas que llevan para aprender y enseñar. Podría decirse que la no conclusión de sus estudios universitarios les confiere una diferencia respecto a otras y otros docentes que ya han finalizado sus estudios y quienes no se ven en la constante necesidad de aprender, sino de enseñar.

El apoyo de la red CONAFE es una de las características que identifican a este grupo, pues a pesar de que algunas de ellas no se identifican como profesionales de la educación, se apoyan de sus compañeras y compañeros que ya han sido parte de CONAFE o bien, de aquellas compañeras que han estudiado o están estudiando pedagogía. Al respecto, una de ellas menciona que en su experiencia no tuvo la capacitación previa antes de llegar a la comunidad que le fue asignada, así que tenía que echar mano de otros entornos para lograr cubrir las carencias de no haber recibido capacitación previa:

> Lo más difícil fue decir, pues qué voy a hacer, porque tenía yo compañeros (estudiando pedagogía con ella en la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Cadereyta, Querétaro) que ya estaban en el CONAFE, yo me apoyaba de ellos, ya me decían, se trabaja así, se hace esto, yo me apoyaba de ellos y así duré un año (Viviana, EC, 26 años, comunidad de Tierra Volteada).

En este sentido, la identidad devenida de sus prácticas y socialización de sus formas de aprender y enseñar, les confiere una parte de su identidad como colectividad y como EC CONAFE.

Implementación del modelo pedagógico y experiencias docentes comunitarias

El modelo de escuela que se analiza en esta investigación es comunitario, rural, indígena (aunque no reconocido por CONAFE en el Programa de Atención Educativa para población Indígena [PAEPI]) y multigrado. Sin duda, estas caracterizaciones nos hablan del tipo de escuela y los propios retos a los que se enfrenta. Ante escenarios de desigualdad, la capacidad de agencia individual se vuelve trascendental para lograr o al menos intentar el imperativo de bienestar.

En este sentido, las EC con las que se llevó a cabo el estudio, han buscado por ellas mismas abrirse camino como mujeres jóvenes en el escenario laboral y comunitario. Es así como ubican su entrada a CONAFE como una opción casi única de lograr la continuidad de sus estudios, pues la poca solvencia económica y la poca oferta educativa reducen sus posibilidades. O bien, perciben que CONAFE les brinda una oportunidad laboral a través de la cual pueden satisfacer sus necesidades personales o las de sus familias, pues ofrece un salario mensual (beca) entre las pocas oportunidades laborales en sus comunidades:

> CONAFE, yo desde un inicio, bueno, desde que yo salí del bachiller mi iniciativa era entrar a CONAFE, por cuestiones, a lo mejor no económicas, sino porque yo no sabía lo que realmente yo quería seguir estudiando, entonces, pues ese era mi objetivo entrar a CONAFE, pero pues por

> cuestiones personales, no entré, no se me hizo entrar, entré a una carrera, pero literal, me salí porque no me gustó y dije bueno, me voy a meter a CONAFE, entré a la ingeniería en gestión empresarial, pero no me gustó, me salí, descansé medio año, y me sirvió de mucho, porque escogí la carrera que yo quería, estudié pedagogía, entré a CONAFE, y en la cual me invitó una chica de aquí, al mismo tiempo estudié pedagogía y estaba trabajando en CONAFE, y también por lo económico, estudié, me gustó y ahí seguí (Viviana, EC, 26 años, comunidad de Tierra Volteada).

Con la llegada de la nueva administración federal (2018-2024), CONAFE experimentó una serie de cambios que, se estima, impactarán de forma positiva en el desempeño de los EC, al mismo tiempo que busca abatir problemáticas devenidas del ausentismo docente. Nos referimos a dos cambios en específico, el primero es que la edad dejó de ser una condicionante para ejercer el papel de EC, anteriormente la edad límite era hasta los 29 años y no había consideración para alguien fuera de ese rango de edad. La segunda tiene que ver con que en la actualidad se privilegia que los EC sean originarios y vecinos de las comunidades donde prestan sus servicios. Estos dos aspectos han cambiado las dinámicas y las formas en que se llevan a cabo las prácticas docentes dentro de la institución, también ha tenido distintas implicaciones en el sentido del trabajo comunitario.

El grupo de trabajo de esta investigación muestra que, de las siete, cinco sí prestan sus servicios en las comunidades donde viven y dos no. Cinco de ellas están dentro del rango de edad que formalmente establece CONAFE y tres rebasan los 29 años que estipula la convocatoria. Al respecto, encontramos diferencias que favorecen y al mismo tiempo limitan sus quehaceres en estos sentidos. Respecto a laborar en sus propias comunidades, mencionan que cuando uno es externo es más fácil y mejor trabajar. De hecho, perciben que los padres de familia tienen un trato distinto a cuando se es parte de la misma comunidad donde laboran, en estos casos, hay ciertas tensiones que no son educativas, pero que permean en las prácticas docentes.

Al respecto encontramos dos situaciones que pueden ilustrar esta desventaja. La primera fue narrada por una educadora que compitió con otra compañera al inicio del curso para determinar cuál de las dos se quedaría al frente de la escuela de Tierra Volteada; el líder regional hizo una junta con los padres de familia y les presentó a las dos posibles educadoras para que ellos eligieran con cuál de las dos querían trabajar. Una educadora era parte de la comunidad y la otra no, entonces los padres de familia eligieron por medio de votos que se trabajaría con la educadora externa. Posteriormente a la decisión, el líder regional llamó a la educadora local y la invitó a colaborar en el mismo espacio escolar donde antes no fue seleccionada, pues la matrícula de estudiantes aumentó. La educadora no seleccionada dice que en el fallo de los padres de familia influyó que ella era originaria de la comunidad y la otra no.

Otro relato nos muestra el siguiente caso: una educadora tenía la intención de abrir un preescolar comunitario en su localidad, Don Lucas. La EC gestionó con la autoridad ejidal que le fuera proporcionado el espacio de la casa ejidal. Después de la reunión, la comunidad decidió que no se le prestaría dicho espacio porque algunos de los habitantes pensaban que solo lo hacía por obtener un beneficio personal. La educadora decidió entonces adaptar un lugar particular que le prestó su tía como aula para iniciar las clases:

> Don Lucas es una comunidad muy chiquita, muy bonita, pero a veces hay mucho egoísmo, eso fue lo más difícil de abrir aquí el preescolar. Yo quería usar un saloncito de usos múltiples que tenemos aquí abajo, no tenemos baño, no tenemos agua, pero pues yo estaba muy emocionada, a veces mis sueños son muy guajiros. La subdelegada no quiso, mucha gente dijo que no, que porque yo lo estoy

> pensando para mí, así que mejor no, y pues no. Después le dije a mi tía, oye tía, ¿crees que aquí en la capilla, (familiar) puedo trabajar? y ya mi tía me dijo, "mira Sofí, aquí con el frío está feo, así que aquí no puedes", pero me dijo," mira, si tú quieres trabajar, quieres darles clases a tus niñas, si tú quieres tener un ingreso", le dije sí, quiero tener un ingreso aparte, por esa situación estoy aquí, "entonces yo te presto el espacio" y ya lo acomodaron acá, y pues ya (Sofía, EC, 35 años, comunidad de Don Lucas).

Este tipo de experiencias nos remite a las dificultades y tensiones que se generan al interior de las comunidades con referencia a CONAFE. Podemos apreciar que la capacidad de autogestión y el poder de negociación son parte importante al momento de tener interacciones comunitarias como educadoras. Kreisel (2016) menciona al respecto, que la identidad de los EC no solo está vinculada a su actividad profesional, sino a su propia historia personal y familiar que toma especial realce al ser parte de la misma comunidad donde se labora.

Existe también una mirada comunitaria que juzga a las educadoras más allá de sus prácticas y actividades docentes, es decir, las comunidades distinguen y discriminan a las educadoras por relaciones e historias que incluyen a la familia, amigos o parentescos, y estas determinan de una u otra forma el trato que ofrecen a las docentes. En este punto, nos referimos a las identidades como procesos socialmente construidos con carácter intersubjetivo y relacional (Giménez, 1997).

Por su parte, la Educadora Comunitaria de Acompañamiento (ECA) reconoce que estos problemas han aparecido con mayor frecuencia al priorizar el trabajo de las educadoras en sus propias comunidades. Pero, al mismo tiempo, esto ha favorecido que en el propio CONAFE haya disminuido el ausentismo docente, a la vez que se ha favorecido que los grupos terminen sus ciclos escolares con el mismo educador y no haya necesidad de reemplazarlo a medio ciclo, como ocurría con mayor frecuencia cuando eran externos:

> Principalmente era en enero, ya las educadoras no querían regresar a sus comunidades, pues como en diciembre hay muchas fiestas, están en sus casas… ahora sí es menos, eso ya no pasa tanto, o a lo mejor pasa, pero solo en las comunidades muy alejadas (Daniela, ECA, 23 años).

Respecto a la modificación y la apertura de EC de edad mayor a los 29 años, encontramos que en el grupo con el que se trabajó, tres de las mujeres miran en CONAFE un centro de trabajo que les brinda la posibilidad de manutención para ellas y sus familias. Las tres son madres de familia y dicen que han regresado a CONAFE después de varios años de estar fuera; cuentan que desde 2018 pudieron regresar, fueron avisadas por el Líder Regional quien las invitó a trabajar de nuevo. De tal forma que CONAFE, en años anteriores representaba un espacio para obtener una beca que les permitiera a los jóvenes de comunidades rurales continuar con sus estudios universitarios. Hoy, además de esto, permite que principalmente mujeres rurales mayores a esta edad, vean en CONAFE la oportunidad de obtener un salario retribuido:

> Yo había estado antes en CONAFE, cuando entré tenía 17 años, casi 18, en ese entonces sí obtuve la beca, y estudié administración de empresas en Querétaro, después me salí, tuve a mis hijas, me casé, y toda esa historia, ahora se me presentó la oportunidad de regresar, evalué la situación, recordé que me había gustado trabajar en CONAFE, hice los cálculos de cuánto me iba a gastar en pasajes, y le dije a Don Jorge que sí, y así me mandaron a San Miguel… pues ya es un dinero que tengo, aunque no sea mucho, pero es algo seguro (Laura, EC, 41 años, San Miguel Tolimán).

Este es uno de los beneficios que se pueden encontrar respecto a la apertura del rango de edad entre las mujeres rurales. Como señala Deere (2011), es de suma importancia para las mujeres tener un empoderamiento económico pues les posibilita a disponer de recursos según su necesidad y entender.

Por otra parte, el sentido de lo comunitario está inmerso como uno de los ejes principales para el buen funcionamiento del modelo pedagógico del Aprendizaje Basado en la Comunicación y el Diálogo (ABCD)

de CONAFE. Este presenta una preferencia por el aprendizaje socializado, devenido por supuesto de que todas las escuelas CONAFE operan con un esquema multigrado. El modelo pedagógico de la educación comunitaria CONAFE ha tenido un cambio con la administración federal desde 2018, a partir de donde se considera Educación Comunitaria para el Bienestar.

A pesar del cambio de nombre, esta se basa aún en la investigación documental que hacen los educandos con base en sus propias iniciativas, ellos proponen el tema y los contenidos que les interesan conocer. Los EC funcionan entonces como un guía o aprendiz que junto con ellos entra en el proceso de investigar. A su vez, el docente cuenta con el respaldo de materiales educativos en los que se condensan los principales contenidos que, según el currículum nacional, deben alcanzar los alumnos de tal o cual grado. De esta forma, el docente permite totalmente la entrada de cualquier tema: los alumnos investigan y por medio de fichas documentales muestran sus avances investigativos; el docente retroalimenta y posteriormente se crean fichas de trabajo para que los futuros estudiantes puedan gozar de esta información.

Los materiales de trabajo se encuentran en libros que tiene el educador como una guía de contenidos, pero, no están adaptados a los niveles preescolar y secundaria, por tanto, los EC tienen que hacer la adaptación. Las EC con quienes se trabajó llaman a este proceso "bajar el material" y el "cómo bajar el material", lo aprenden durante las capacitaciones, pero en realidad es con base en su práctica que ellas logran adaptar los materiales.

Entre los requisitos necesarios para hacer un buen material, es necesario involucrar a la comunidad en el proceso de aprendizaje. Así, se les sugiere que trabajen en actividades que involucren a los padres, madres, familiares y comunidad en general, sin embargo, este es uno de los principales dilemas a los que se enfrentan las EC pues mencionan que es difícil involucrar a madres y padres, puesto que algunos niños están solos en casa mientras sus padres trabajan. Esto se complica aún más por el cambio de turno que se les exige en las fábricas.

Con referencia a la identidad y cultura indígena hñahñu, la mayoría de los trabajaos abarcan investigaciones que hablan sobre la vestimenta tradicional o algún vocabulario en la lengua indígena. Sin embargo, es importante resaltar que pese a que las comunidades donde se hace el estudio son de raíz identitaria indígena (mantienen repertorios culturales avocados a calendarios religiosos y rituales propios de la cultura otomí), el sistema CONAFE no trabaja en estos territorios con el Proyecto de Atención Educativa a Pueblos Indígenas (PAEPI).

Esto se debe a que el PAEPI solo se implementa en estados donde la presencia indígena es mayoría poblacional y lingüísticamente, sobre todo en el sur y sureste del país. El problema del no reconocimiento y abordaje de la educación comunitaria de CONAFE como población indígena, nos habla de una problemática que va más allá de las consecuencias educativas. Es un problema que atañe a toda la comunidad, pues podría leerse desde una exclusión intencional del Estado o del propio CONAFE el discriminar que el modelo de educación indígena se aplique en ciertos espacios y en otros no.

Esta realidad cobra efectos en las identidades comunitarias así como en las juventudes, por ejemplo, respecto al uso de la lengua indígena, ninguna de las siete EC ni la ECA o el coordinador, la hablan. Ellas se sienten atraídas por bienes de consumo cultural, por la moda, por los medios de comunicación vía internet e incluso muestran algunas actitudes de comportamiento individualista, pero, al mismo tiempo se identifican con rituales sagrados, peregrinaciones, devo-

ciones indígenas, respetan a sus mayores y padres y mantienen elementos de esa identidad heredada. Para Juan Zebadúa:

> Estas identidades se presentan como parte de los conflictos culturales que ocurren dentro de los contextos actuales y que demarcan el análisis de la emergencia de nuevos actores y/o nuevas identidades, acorde con los dramáticos cambios sociales suscitados en el mundo en los últimos años (Zebadúa, 2011, p. 41).

Las comunidades rurales donde se insertan los centros CONAFE muestran y mantienen características que se han conferido a la ruralidad y al indigenismo. Algunas de ellas se pueden visualizar en las formas de vida, infraestructura, prácticas culturales y en términos poblacionales. Sin embargo, es importante señalar que son espacios en constante cambio y transformación que se adaptan a diversos factores y necesidades que surgen en la comunidad.

Para poder explicar los cambios y transformaciones, principalmente entre las juventudes y su afectación en los entornos rurales, se ha tomado en cuenta el concepto de fragmentación social (Saraví, 2009; Lozares *et al*., 2013, entre otros). Y en el espacio rural, para algunos autores como Sili (2010), Olmedo y Carton (2022), la fragmentación social es el resultado de dos factores: el primero de ellos hace referencia a la disminución de las actividades relacionadas con la producción agrícola, la cual responde a la llamada desagrarización; el segundo se vincula al acceso e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Olmedo y Carton (2022) añaden además que esta fragmentación social en espacios rurales puede ocurrir por la irrupción de proyectos ajenos a las comunidades que benefician de manera sustancial a una parte de la población y excluyen a otra.

Los elementos mencionados se relacionan entre sí y conllevan a generar diferencias y rupturas intergeneracionales en las unidades familiares y, por consiguiente, en el devenir de las comunidades rurales. Uno de los objetivos de la enseñanza CONAFE se encuentra ligado a la cohesión social y a la implementación de prácticas comunitarias que no solo se realizan dentro del aula de clase, ya que conlleva que se realicen otro tipo de actividades ligadas al bienestar y desarrollo de la comunidad.

Si partimos desde lo anterior, la mencionada fragmentación social vuelve complejo cumplir los objetivos propuestos por CONAFE. Las EC, a partir de su función y papel, reflexionan en las actividades que se ligan a la participación de los padres e incluso sobre las propias vivencias que se desarrollan en sus aulas. Observan que hay tropiezos o dificultades para llegar a cumplir una total cohesión comunitaria: “Mis niños, son niños que casi no socializan, casi siempre están encerrados, su única socialización es ir a Tolimán los domingos a la misa y ya, se regresan, o sea, todo el tiempo están encerrados que viendo la tele o el celular” (Cintia, EC, 23 años, comunidad de Tierra Volteada).

Cuando atendemos los cambios que surgen en los entornos rurales, por ejemplo, el aumento de la poca socialización y de la individualización, nos lleva a situar que la diversidad de las actividades sociales de la comunidad puede promover una fragmentación de sus pobladores. Los cambios y las exigencias de manutención y solvencia económica se encuentran ligados a trabajos asalariados en zonas industriales cercanas a Tolimán, o bien, se apuesta por la migración a Estados Unidos.; ambos casos representan otros factores de fragmentación.

Estas prácticas, si bien no son nuevas, sí muestran un mayor aumento y hacen difícil la participación de los habitantes de la comunidad en distintas esferas en lo referente a la educación CONAFE. Por ejemplo, se observa que las faenas que deben de realizar los padres de familia mes con mes han dejado de ser un espacio esencial para la socialización. En dichas faenas se limpian las instalaciones de los centros educativos, lo cual comprende la limpieza del salón de clases y de áreas comunes, así como el aseo de baños.

Desde el sentido comunal, las faenas anteriormente servían como momentos de encuentro, en los cuales los participantes se unían para realizar un fin que suele llegar a crear un beneficio común. Sin embargo, actualmente algunas de las EC mencionan que las faenas son menos frecuentes y menos recurridas por parte de los padres de familia: "aquí las mamás sí dicen así, yo prefiero pagar que ir a hacer la faena" (Viviana, EC, 26 años, comunidad de Tierra Volteada).

Valdría la pena preguntarnos si CONAFE es consciente de la profundidad de los cambios sociales y culturales que han alcanzado a las comunidades indígenas y rurales de México, y probar si el modelo educativo comunitario que se creó en 1971 responde en la actualidad a las necesidades y realidades de las comunidades donde labora. Tal vez sea un modelo pedagógico que trata de resistir una realidad que se fragmenta y que rebasa el sentido comunitario de la educación.

Reflexiones finales

En el fondo de la educación que ofrece CONAFE, se ubican temas estructurales como la pobreza y la desigualdad pero se suman otras problemáticas particulares que han acompañado a la instrucción formal de los grupos indígenas y rurales de México. Torres (1998) señala que la labor que desempeñan los distintos sistemas educativos en el mundo, son de suma importancia para regular la continuidad de los grupos humanos en tanto que, a través de la educación, las personas adquieren la pertenencia social a sus grupos, así como sus diferencias, identidades, valores, conocimientos, destrezas, entre otros muchos aspectos que aseguran su continuidad por medio de la educación.

Asimismo, los actores sociales desde etapas tempranas adquieren cierto grado de diferenciación y posición frente a grupos que presentan distintas lenguas, costumbres, maneras de pensar y de ser. Así, en correspondencia con la educación proporcionada por CONAFE, se encuentran distintas prácticas y discursos que están inmersos en el entramado de las lógicas globales de políticas económicas y sociales.

De esta manera, podemos apreciar que las transformaciones identitarias de las EC de CONAFE en Tolimán, Querétaro, muestran ciertas características que se relacionan y entremezclan con la socialización, la subjetividad y la experiencia. Además, la identidad comunitaria les confiere ciertos atributos que se reflejan en el empoderamiento económico y en el estatus social que juegan en sus núcleos familiares y comunitarios. CONAFE les confiere una misión que ellas han interiorizado y que utilizan para referir la importancia de su quehacer docente, sin embargo, cada una de ellas retoma y pondera ciertos atributos de la identidad conferida y la adapta a su propia realidad.

Por otra parte, queda claro que las identidades de las mujeres rurales EC de Tolimán, se vinculan con atributos propios femeninos que les han sido conferidos de manera tradicional, empero, ellas con su capacidad de agencia individual han respondido de forma innovadora y han sabido cómo abrirse paso en este contexto rural e indígena.

Ser EC CONAFE es también un aprendizaje constante y una adaptación entre dar y recibir, entre aprender y enseñar. Así, este elemento es clave para poder evolucionar y sortear los distintos desafíos que se presentan día con día ante ellas. Bien es cierto que ellas comenzaron sus actividades docentes al frente de grupos sin ser necesariamente profesionales de la educación, sin embargo, gracias al atributo identitario que les confiere una referencia comunitaria, han sabido aprender y enseñar las unas a las otras desde el compartir experiencias educativas.

Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales (que son innegables en las esferas locales y regionales de Tolimán) han impactado también las identidades de estas EC, quienes muestran un estilo de vida no apegado a la tradición rural totalmente. Aunque CONAFE no reconoce esta región como indígena para trabajar con el PAEPI, ellas muestran una cohesión identitaria indígena que se vincula con la religiosidad, el respeto a los ancestros y los mayores, así como el reconocimiento de la cultura hñahñu como parte fundamental de sus comunidades.

Referencias

Abellán, Jordi. (2023). Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el estado de Chihuahua. *Revista iberoamericana de educación*. 91(1): 115-133.

Álvarez, Danaysi y Mora, Alma. (2022). Mujeres rurales, violencia de género y pandemia de COVID-19: una mirada desde la interseccionalidad. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política.* 18(35): 61-78.

Bazdresch, Miguel. (2001). "Educación y pobreza, una relación conflictiva." En: Alicia Ziccardi (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. pp. 65-81. Buenos Aires: CLACSO.

Carrillo, Marco. (2014). "Estrategias culturales de inserción laboral: el caso de la población otomí de San Antonio de la Cal en Tolimán, Querétaro." En: Marco Carrillo, Marja González *et al., Dinámicas productivas: Estrategias de expansión, redes y territorio.* México: UAQ-Editorial Universitaria.

Castillo, Ana; Ordóñez, Daniel; Erazo, Lorena y Cabrera, Jessica. (2020). Emprendimiento rural: una aproximación desde el empoderamiento femenino. *Empresarial.* 14(1): 38-51.

Chase, Susan. (2015). "Investigación narrativa." En: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Métodos de análisis y recolección de datos.* vol. IV. pp. 58-112. Barcelona: Gedisa.

Chiappe, Martha y Zapata, Emma. (2010). *Expresiones locales en contextos globales. Una mirada a tres comunidades de Tlaxcala*. México: Plaza y Valdés.

Chihu, Aquiles y López, Alejandro. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*. 3(1): 125-159.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (03 de diciembre del 2021). Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Gobierno de México* [portal]. https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia-del-consejo-nacional-de-fomento-educativo-289568

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). *Informe de pobreza y evaluación, 2022*. México: CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Queretaro.pdf

Deere, Carmen. (2011). "Tierra y autonomía económica de la mujer rural: avances y desafíos para la investigación." En: Patricia Costas (coord.), *Tierra de mujeres. Reflexiones sobre el acceso de las mujeres rurales a la tierra en América Latina.* pp. 41-69. La Paz: Fundación Tierra-Coalición Internacional para el Acceso a la Tierra.

Ducoing, Patricia. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. México: FFyL-UNAM.

Fernández, Marco y Herrera, Laura. (14 de septiembre del 2022). Los pesos de la educación: la propuesta de inversión para 2023. *Nexos*. https://educacion.nexos.com.mx/los-pesos-de-la-educacion-la-propuesta-de-inversion-para-2023/

Fontana, Andrea y Frey, James. (2015). "La entrevista." En: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Métodos de análisis y recolección de datos.* vol. IV. pp. 140-202. Barcelona: Gedisa.

Franco, Víctor. (1992). *Grupo doméstico y reproducción social: parentesco, economíaa e ideología en una comunidad otomí del Valle del Mezquital.* México: CIESAS.

Galaz, Alberto. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor, ¿un juego de espejos rotos? *Andamios.* 12(27): 305-333.

Giménez, Gilberto. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista frontera norte*. 9(18): 9-28. https://doi.org/10.17428/rfn.v9i18.1441

González, Mercedes. (2005). "Nuevas facetas del aislamiento social: un acercamiento etnográfico." En: Miguel Székely (coord.), *Desmitificación y nuevos mitos sobre la pobreza: escuchando lo que dicen los "pobres".* pp. 399-478. México: CIESAS.

Hernández, José. (2014). "¿Nueva ruralidad o nuevas identidades rurales? El papel de la agricultura en la región conurbada de Puebla." En: Elsa Guzmán y Nohora Guzmán (coords.), *Conocimientos y organización en la gestión de recursos. Experiencias en regiones rurales de México.* pp. 63-98. México: UAEM-Juan Pablos.

Kreisel, Maike. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria-elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica*. (46): 1-18.

Latapí, Pablo. (2002). Reseña de "Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica" por Fernando Reimers. *Revista mexicana de investigación educativa*. 7(16): 665-669.

López, Néstor (coord.). (2008). *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo-UNESCO.

Lozares, Carlos; Martí, Joel; Molina, José y García, Alejandro. (2013). La cohesión-integración *versus* la fragmentación social desde una perspectiva relacional. *Metodología de encuestas*. 15(1): 57-75.

Massip, Mariona y Castellví, Jordi. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío*. (45): 139-54.

Mejía, Fernando y Frausto, Adrián. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista latinoamericana de estudios educativos (México).* 46(4): 51-64.

Molina, Rubén y Zorrilla, Juan. (2020). "Formulación de una política pública para reducir la brecha de aprendizaje entre los estudiantes de educación primaria de la SEP y del CONAFE en México." En: Raquel Guzmán y Ana Nieto (coords.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género.* pp. 697-718. España: Ediciones Universidad Salamanca.

Morales, José y Pérez, Alma. (2019). "Políticas educativas compensatorias en educación. Un análisis desde el Programa Escuelas de Tiempo Completo." Ponencia para el VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales "Las ciencias sociales y la agenda nacional". pp. 765-782. COMECSO-UASLP-COLSAN. San Luis Potosí. https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/issue/view/14

Olmedo, Raúl y Carton, Hubert. (2022). Fragmentación social en zonas rurales: los megaproyectos energéticos en el estado de Yucatán. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*. 32(59): 2-31.

Paradise, Ruth. (1994). "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" En: Mario Rueda, Gabriela Delgado y Zardel Jacobo (coords.), *La etnografía en Educación, Panorama, prácticas y problemas.* pp. 73-82. México: UNAM.

Pedroza, René y Villalobos, Guadalupe. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la educación superior*. 38(4): 3-48.

Priego, Bruno y Castro, Mariana (2021). Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista latinoamericana de estudios educativos.* 51(1): 177-204.

Rubalcava, Rosa y Salles, Vania. (2001). "Hogares pobres con mujeres trabajadoras y percepciones femeninas." En: Alicia Ziccardi (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. pp. 245-270. Buenos Aires: CLACSO.

Saraví, Gonzalo. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

_____. (2009). *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social*. México: FLACSO.

Secretaría de Gobernación. (2022). *ACUERDO número 39/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2023*. México: DOF. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676178&fecha=30/12/2022#gsc.tab=0

Sili, Marcelo. (2010). *¿Cómo revertir la crisis y la fragmentación de los territorios rurales? Ideas y propuestas para emprender procesos de desarrollo territorial rural*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

Therborn, Göran. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. México: FCE.

Torres, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. España: Morata.

Vasilachis, Irene. (2015). "Prólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: proceso, política, representación, ética." En: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Métodos de análisis y recolección de datos.* vol. IV. pp. 11-57. Barcelona: Gedisa.

Vercher, Néstor; Escribano, Jaime y Valero, Diana. (2020). Redes de apoyo al emprendimiento femenino en territorios rurales. *OBETS.* 15(1): 317-356.

Viveros, Mara. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Buenos Aires: CLACSO.

Zebadúa, Juan. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR.* 9(1): 36-47.

Debate sobre las ciencias y la antropología en México

LOS MUNDOS DE POSIBILIDADES

PAISAJES INSTITUCIONALES EN LA FORMACIÓN DE LOS ANTROPÓLOGOS[1]

Rodrigo Díaz Cruz[2]

1)

Hace poco más de 40 años, un grupo de intelectuales mexicanos se dio a la tarea de responder a la pregunta: Historia, ¿para qué? (Pereyra, Villoro *et al.*, 1980), nunca sobra hacerse preguntas de este calado. Cabe,

1 Una versión resumida de este trabajo fue presentada en el conversatorio "El rol de la ciencia antropológica y la interdisciplina que requerimos para México", organizado por el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C. el 3 de diciembre del 2024.

2 Doctor en Antropología. Profesor-investigador del Departamento de antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Contacto: rdc@xanum.uam.mx

por tanto, hacer la siguiente: Antropología, ¿para qué? Y a esta la han de acompañar otras más: Antropología, ¿para quiénes?, ¿para cuántos?, ¿para cuándo?, ¿qué antropología? Todas ellas son en algún sentido preguntas inexhaustibles, pero que no podemos dejar de plantearnos porque nos obligan a recorrer los elementos constitutivos de nuestra tradición. Esas preguntas, desde luego, han tenido y tienen respuestas muy distintas, ya sea para Manuel Gamio; ya para los autores del libro, por excelencia, de ruptura y continuidad que fue *De eso que llaman antropología mexicana*; para Guillermo Bonfil y su *México profundo*; para los jóvenes que egresan hoy de las carreras de licenciatura en Etnología y Antropología social hacia un mercado incierto; para quienes realizaron etnografías virtuales durante la pandemia; para las comunidades académicas de antropólogos que habitan las instituciones de educación superior; para cuantos laboran en empresas de marketing, en una institución privada o en una ONG; para quienes militan en una colectiva feminista; para los anacoretas que han renunciado totalmente a la antropología o bien –el tema que nos ocupa en esta ocasión– para las formas de contender con los enormes desafíos que tiene el México contemporáneo y los lugares que ocupan o pueden ocupar las ciencias sociales y humanidades, la antropología en particular, ante ellos. Quizás los relieves del mundo y sus enormes desafíos han cambiado más radicalmente de lo que lo ha hecho la antropología mexicana o cualquier otra disciplina científica y humanística.

Por fortuna no cabe una respuesta unívoca a esas preguntas, sino que resulta necesario plantearse otra más: ¿podemos reconocer(nos) en algo así como una *comunidad antropológica en común*? Tal vez compartimos discusiones teóricas y metodológicas, genealogías, mitos de origen, referencias bibliográficas, prácticas sustantivas como el trabajo etnográfico, formas de socialización, ritos de iniciación o relatos comunes, pero creo que nos costará trabajo –a pesar de los enormes esfuerzos del CEAS y de la REDMifa– admitir que existe *una comunidad en común que asumamos como colectivo* a la cual convocar y recurrir para atender, enfrentar y confrontar **transversalmente** ya no solo los desafíos del México de hoy, sino incluso los propios retos que tenemos como comunidad y disciplina.

Trabajos como los de Luis Reygadas, Esteban Krotz, Patricia Legarreta y varios colegas más, han mostrado que en el desarrollo de las organizaciones académicas y profesionales de la comunidad antropológica existe "un fuerte desequilibrio de los diferentes sectores de antropóloga/os profesionales en cuanto a visibilidad, representación y defensa de intereses laborales (…) La mayoría de los y las antropólogas no trabaja en el sector académico (…) Predominan los empleos inestables, sin prestaciones (…) Hay fuertes asimetrías en los ingresos en el gremio" (Krotz y Reygadas, 2020). En el documento *La práctica profesional de la antropología en México frente a la flexibilización laboral*, redactado por quienes organizaron y participaron en el Simposio con esa temática en el marco del III Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología (COMASE), realizado en septiembre de 2014, se señala entre otras cosas la "urgente necesidad de reflexionar colectivamente en torno a una estrategia inter-generacional (…) [que] permita hacer frente a la flexibilización laboral que mantiene en situación de riesgo y vulnerabilidad a la mayor parte de los profesionales jóvenes…" (COMASE, 2014).

A este imponente desafío y urgencia que toma en consideración las condiciones materiales de reproducción del grupo mayoritario de la comunidad, se han de añadir otras dificultades –más conocidas– relativas al sector académico que tienen que ver con las condiciones de reproducción de la disciplina: los espacios, es decir, los paisajes institucionales en los que se forman los antropólogos. En las siguientes páginas dedicaré una reflexión sobre estos paisajes, con una aparentemente extraña coda sobre la sociedad de los conocimientos (otro reto para la antropología). No pretendo

desde luego ofrecer una imagen fragmentada de la antropología en México, antes bien reconocer los múltiples horizontes que la constituyen y desde los cuales se le caracteriza y se identifican sus dificultades, necesidades, omisiones, vacíos y logros, que no han sido pocos.

2)

Desde hace varios años, Esteban Krotz ha utilizado la hipótesis del Triángulo de las Bermudas,[3] que al mismo tiempo es una metáfora que engulle para aludir a tres amenazas al cabal desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en nuestro país, y que en particular han impuesto en los hechos una manera sustantiva de practicar y hacer la antropología. Las enuncio porque son conocidas: la *burocracia digitalizada* que impone lo que estima relevante; la *hegemonización de los procesos de generación y evaluación del conocimiento,* habituales a las ciencias naturales o exactas; y el *modelo gerencial neoliberal*, productivista y eficientista. A este Triángulo de las Bermudas añado el laberíntico paisaje que conforman los múltiples subsistemas a los que pertenecen las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, pues tienen fuertes implicaciones en la propia formación y reproducción de la comunidad antropológica, sobre todo, impacta en sus tareas de investigación.

El crecimiento de los sistemas de educación superior ha sido enorme desde la segunda mitad del siglo XX.[4] En 1950 el número de estudiantes era de 32 500, ahora es de 5 100 000. El de docentes, alrededor de 5000 en los cincuenta, hoy de 433 000. En 1950, además de la UNAM y el IPN, existían 16 universidades estatales –no todas autónomas– y cuatro privadas, hoy contamos con 3760 IES –públicas y privadas– además de 6643 planteles. De las IES públicas tenemos universidades federales (4), universidades estatales (34), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, universidades interculturales (13), universidades tecnológicas (114), universidades politécnicas (62), la Universidad Pedagógica Nacional (76 sedes y 203 subsedes), 22 universidades estatales con apoyo solidario, 266 IES del Tecnológico Nacional de México, 203 sedes de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez, 13 de la Universidad Rosario Castellanos en la Ciudad de México –esta será nacional en este sexenio– y la Universidad de la Salud de la Ciudad de México –que también escalará a nacional en los siguientes años–.

Estos datos nos ilustran un paisaje de una complejidad desbordante, pues hemos de considerar las trayectorias académicas y organizacionales de estas instituciones. Por ejemplo, el peso que en ellas tiene la investigación y el posgrado; la difusión y preservación de la cultura; sus capacidades tecnológicas y de innovación; la presencia de bibliotecas que merezcan ese título; la existencia de plataformas y recursos digitales dignos; la normatividad y carácter de las relaciones laborales que las rige; sus apremios económicos –pensemos en las IES que año con año negocian con Hacienda sus problemas financieros para concluir de algún modo el año fiscal–; sus pesos políticos en los entornos en que se desarrollan y, finalmente, las brechas que existen entre esta multiplicidad de IES, así como al interior de cada una de ellas.

3 Lo ha desarrollado en diversos textos, por ejemplo, véase Krotz (2011).
4 Los datos fueron obtenidos de Martínez (2020, pp. 49-52).

Los diversos sistemas de educación superior y en particular las universidades públicas mexicanas, han vivido en los últimos 40 años reajustes, exigencias, responsabilidades, reformas y adaptaciones ante la masificación de la educación superior y de los cambios socioculturales de nuestro país, como son la globalización de las actividades académicas o la ascendente importancia de los conocimientos científicos y tecnológicos en la economía global. De igual manera, han padecido densos sistemas de evaluación académica que incluyen tanto la valoración de los desempeños individuales –como esquemas de becas y el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores–, así como la evaluación de los esfuerzos colectivos e institucionales. Por ejemplo, la exigencia de la acreditación y certificación de calidad de los planes y programas de estudio de licenciatura (CIEES/COPAES) y de los posgrados a través del PNP o del SNP.[5]

Entre los cambios socioculturales también se cuenta una presencia abrumadora de la sociedad de la información y de la economía del conocimiento; el creciente reclamo social y universitario por la transparencia y la rendición de cuentas; la defensa de los derechos humanos, los movimientos por la inclusión y en contra de la violencia por razones de género, así como la creciente lucha por el desarrollo sostenible ante la emergencia climática. Estas cuestiones responden a circunstancias y tiempos diversos, a diferentes movimientos sociales y a políticas públicas que tienen propósitos heterogéneos, esto es, no se deben a un proyecto único, consistente o centralizado, más bien ocurre lo contrario. Las IES mexicanas han vivido en la intersección y fricción de fuerzas y contrafuerzas, en general contradictorias. Debido a su dependencia del financiamiento estatal y del reconocimiento externo, las IES públicas constituyen entidades vulnerables y extremadamente sensibles a los cambios en las políticas y los contextos socioeconómicos tanto nacionales como internacionales. Además, es importante identificar la quiebra del casi monopolio que el Estado ejerció sobre la oferta universitaria, pues a partir de la liberalización del mercado de los estudios superiores hace varias décadas, las IES privadas concentran la mayor parte de la matrícula con el 35% del alumnado, seguidas de las universidades públicas estatales.[6]

Frente a los procesos de apertura, comercialización y privatización de los servicios educativos, no solo están surgiendo nuevas formas de conocimiento, sino también nuevos modos en su producción y distribución. Desde hace tiempo las IES públicas, señala Eduardo Ibarra (2010), han perdido el monopolio en la producción y transmisión del conocimiento. Estos fenómenos, que no son los únicos, han reducido la centralidad de las universidades y sus funciones sustantivas; sobre todo en las IES donde la investigación –cada vez más– constituye una función sustantiva, una práctica habitual y un compromiso universitario en un país en el que el 80% de la investigación se realiza justamente en las IES (incluyo aquí, por supuesto, a los Centros Públicos de Investigación). Sin embargo, como recientemente lo ha señalado Adrián Acosta a propósito de la enorme diversificación de los subsistemas de educación superior, en el profesorado de las IES:

> Predominan claramente las contrataciones de tiempo parcial: menos de un tercio de los puestos docentes son de tiempo completo (…) en el futuro próximo [¿o en el presente inmediato?] tendremos un profesorado que se desempeña en condiciones poco favorables para enfrentar los cambios en la diversificación de los perfiles estudiantiles, las innovaciones tecnológicas en el ámbito de la educación superior, y en los modos de aprendizajes del siglo XXI (Acosta, 2024, pp. 45-46).

5 Los mismos excesos de las siglas agobian.

6 Las tres universidades federales presenciales, contra cualquier intuición o sospecha, no concentran más del 9% de la matrícula. Al respecto, véase Peñalosa y Montaño (2021, pp. 35-37).

Lo anterior nos muestra, nuevamente, que existen condiciones poco favorables para realizar actividades de investigación en nuestro país.

3]

En un amplio trabajo sobre el campo laboral de la antropología, Guadalupe Escamilla, Fernando Salmerón y Laura Valladares se hacían las siguientes preguntas:

> ¿cómo está constituido el ámbito institucional en el que se forman los nuevos antropólogos? ¿Se discuten las distintas formas y prácticas que nuestro quehacer profesional implican? ¿Se requieren nuevos contenidos curriculares para formar antropólogos con conocimientos y habilidades que los preparen para los requerimientos de los nuevos campos profesionales? (Escamilla, Salmerón y Valladares, 2007, p. 398).

Es un modo de volver a las inquietudes que apuntaba arriba: Antropología, ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿para cuántos?, ¿para cuándo?, ¿qué antropología?, ¿cómo hacer antropología para los retos de nuestro tiempo?, ¿cómo ha de intervenir la antropología en ellos? Se ha insistido en que una de las enseñanzas de la práctica antropológica, al indagar y buscar esclarecer las diversas formas de vida, es desnaturalizar o desfamiliarizar nuestros órdenes culturales. Es decir, por más cristalizado que esté, o justamente por eso, el mundo en el que vivimos puede ser de otro modo. Me pregunto si a partir de estas enseñanzas hemos sido capaces de desfamiliarizar nuestras propias prácticas.

En las últimas líneas de uno de sus trabajos sobre la conformación de la profesión académica en México, Manuel Gil (2002, p. 127) plantea una inquietante pregunta: "¿el personal académico, es decir, nosotros/as, nos hemos convertido en un actor social que entiende y atiende, que asume, que reflexiona e impulsa las transformaciones universitarias que necesitamos, somos un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época exige?" Tal vez, sumergidos en la vorágine y en la coyuntura cotidiana de nuestras labores universitarias, se nos ha pasado hacer un alto para percatarnos de los **imponentes desafíos** de las universidades públicas –y de la (re)producción antropológica en particular– en nuestras circunstancias y contextos.

Lo que dejemos de hacer hoy puede tener consecuencias perniciosas, catastróficas o renovadoras mañana: en el campo de la educación superior, los asuntos públicos que han de resolverse en el corto y mediano plazo no solo son muchos, sino que tienden a incrementar su complejidad (Acosta, 2024, p. 50). El tiempo, bien lo sabemos, es un recurso escaso y no se renueva, debemos ser cuidadosos a la hora de atender nuestros desafíos para no incurrir en meros voluntarismos o sucumbir en lo que se ha denominado "problemas perversos" o "malvados", esto es: "problemas mal definidos, cambiantes, de causalidades imprecisas, sujetos a externalidades positivas o negativas que cambian continuamente su composición o incrementan su carácter difuso. Son problemas «rebeldes», que se resisten a ser resueltos con instrumentos de políticas [y prácticas] convencionales" (Acosta, 2024, p. 42).

Si hemos de ser pertinentes, innovadores, con capacidad de intervención y con ganancias de una mayor inteligibilidad de la realidad, debemos señalar los **mundos de posibilidades** que se están formando a nuestro alrededor y encarnarlos en nuevas concepciones de la antropología, así como en nuevas prácticas y modalidades de trabajo. Es necesario asegurar la calidad de los progra-

mas en antropología –tanto de licenciatura como de posgrado–, incrementar las tasas de equidad en su acceso y mejorar sus criterios de éxito –a pesar de que las condiciones para la realización del trabajo de campo son cada vez más dificultosas–. Son tareas y obligaciones ineludibles, pero son insuficientes si no logramos traducirlas en mejorar y diversificar las oportunidades de empleo e inserción laboral de los egresados de nuestra disciplina.

4)

Frases como "sociedad del conocimiento" abruman, pues esta es una metáfora que emite una luz deslumbrante, un exceso de brillo para iluminar tal vez la congoja del mundo. Ahí donde hay luz en demasía, se dificulta la mirada. Necesitamos de contrastes, matices, oposiciones y discontinuidades: tonos de colores y de sombras. Ideas como "sociedad del conocimiento" tienen tanto de rotundo que las hace equívocas. ¿Por qué? Porque las sociedades contemporáneas no se dejan comprender de una manera unitaria, debemos sospechar de las visiones únicas: podríamos llamarlas "sociedades de la basura" por la cantidad de desperdicio que producen o "sociedad del riesgo"; el pensador francés Guy Debord las llamó "sociedad del espectáculo" hace varios años. Son caracterizaciones que ilustran algo –¿quién puede dudar de la enorme cantidad de basura que producimos a cada segundo?– pero al mismo tiempo silencian otras cosas.

Caben, entonces, algunas interrogantes: ¿qué ilumina y qué oculta la frase "sociedad del conocimiento"?, ¿tiene sentido preservarla como herramienta analítica para comprender el mundo actual? El argumento central que quiero subrayar es que la ciencia y la tecnología incrementan nuestro conocimiento del mundo y las oportunidades para actuar sobre él, pero también acrecientan nuestra incertidumbre y el no-conocimiento, y estas no se deben a una carencia de información que se remedie con el tiempo, sino que es resultado del avance del conocimiento. La tecnociencia transforma la ignorancia en duda, incertidumbre y riesgo. Y ello no se debe a los fracasos de la tecnociencia, sino a sus éxitos.[7]

Quien revise la literatura hallará que "sociedad del conocimiento" se contrasta con la época industrial donde el entrelazamiento de la fuerza del trabajo, las máquinas y el capital constituían el motor central del desarrollo nacional e internacional. No es que estos elementos hayan desaparecido, pero sí han perdido importancia frente a la creciente profesionalización y calificación técnica de los trabajadores ante el uso de las tecnologías de la información y el desarrollo de las ciencias y la tecnología puestas al servicio de la producción económica. Más aún, la competitividad y productividad económicas se han hecho más dependientes de la investigación y de la innovación; la distribución y producción del conocimiento se han convertido en los componentes centrales de la generación de riqueza en las economías capitalistas contemporáneas.

De aquí que muchos estudiosos prefieran hablar de "economía del conocimiento" antes de "sociedad del conocimiento." Peter Drucker, padre de esa disciplina que hoy llamamos *management*, escribía en 1993 que "puede ser prematuro llamar a la nuestra una sociedad del conocimiento en la medida en que sólo tenemos una economía del conocimiento" (Drucker, 1993, p. 30 como se citó en Ungar, 2003). Esto es, la literatura pertinente admite que 'solo cierto tipo de

7 Véase *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (Beck, 1998).

conocimiento' es el que se cultiva, produce y distribuye, o sea, el que tiene reconocimiento social: aquel que atiende y se subordina a las demandas y agendas del mercado. Su mercantilización ha transformado las históricas organizaciones de producción del conocimiento –como universidades e instituciones de investigación– orientándolas a la gestación de conocimientos que sean útiles, vendibles y traducibles en beneficios económicos.

Pero no sólo eso, la economía del conocimiento está cambiando nuestras formas de vida y el paisaje cultural en el que nos movemos. Los avances recientes en las neurociencias, en las tecnologías de la reproducción y del mejoramiento humano, la ingeniería genética, informática y robótica, están modificando las concepciones del cuerpo humano, también están socavando las clásicas fronteras que trazamos entre naturaleza y cultura –tema central de nuestra disciplina– y no menos, nuestra propia definición de lo que es la vida.

Insisto, la emergencia climática, la creciente crisis de los antibióticos, las pandemias, las tecnologías digitales, la inteligencia artificial, los organismos genéticamente modificados, en suma, los desarrollos tecnocientíficos, nos han revelado dolorosamente –y lo seguirán haciendo– que el conocimiento y sus aplicaciones pueden producir efectos desastrosos y no anticipados. Incertidumbres y riesgos que no se deben a las deficiencias o a las insuficiencias del conocimiento, sino a que son parte constitutiva de la producción intensiva del conocimiento. De aquí que hablemos de "paradojas del conocimiento":

> más allá de la oposición entre conocimiento e ignorancia que los pensadores de la Ilustración concibieron, las economías del conocimiento intensivo se enfrentan hoy a una multiplicación sin fin de incertidumbres fabricadas por el propio conocimiento. Es la producción de conocimiento y no-conocimiento lo que constituye una de las características centrales de las sociedades contemporáneas (Domínguez y Baert, 2012, p. 3).

Por tanto, el conocimiento acerca de la incertidumbre y, concomitantemente, el conocimiento acerca del riesgo, son las características epistémicas de nuestro tiempo. En vez de "sociedad del conocimiento" acordemos que ella está en plural: "sociedad de los conocimientos". Este plural nos advierte que pueden ser contradictorios, pero tenemos que aprender a convivir con ellos y aprender de ellos. Es decir, necesitamos una *política de la diversidad de los conocimientos* –acaso uno de los logros más significativos de la tradición antropológica–. Uno de los mayores retos de la democracia contemporánea es hacer partícipes a los actores no-científicos en los procesos de toma de decisiones, es decir, ampliar el campo de "ciudadanía científica", tomando en cuenta los conocimientos y experiencias locales. Las comunidades y actores a quienes van dirigidos los proyectos públicos de distinta magnitud, suelen tener un punto de vista más extenso y abierto sobre los impactos de dichos proyectos que los políticos y expertos, muchas veces sometidos a los plazos cortos y redituables. Y en este reto, insisto, la antropología tiene un enorme camino recorrido.

Una auténtica sociedad de los conocimientos está integrada por ciudadanos bien informados, abiertos a la participación pública y responsables de sus decisiones. En una sociedad así, sus miembros hacen preguntas acerca de sus creencias sobre la humanidad, la naturaleza y la sociedad; están guiados por estándares y aspiraciones a la verdad, dedican recursos considerables a esta búsqueda y, consecuentemente, van adquiriendo mayor conocimiento, además lo emplean para iluminar (y modificar) sus valores y metas.[8] De este modo, la sociedad de los conocimientos pro-

8 Véase Ungar (2003, p. 336).

vee de múltiples accesos a la diversidad de los conocimientos, disminuye la secrecía y promueve la discusión pública.

¿Cómo se ubican las IES públicas frente a estos desafíos?, ¿cómo lo hacen los diversos subsistemas de las IES mexicanos ante estas responsabilidades? La respuesta que al respecto nos ofrece José Joaquín Brunner es severa y contundente, pero no podemos desconsiderarla: "la universidad latinoamericana no representa ni de lejos una síntesis de comprensión de la época y sus cambios. Y no hablo aquí de una «crisis de la universidad» en el sentido de su organización, gobierno, *management*, financiamiento, etc.; es la propia «idea de universidad» –su espíritu, por decirlo así– la que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno" (Brunner, 2001, p. 14). En cualquier caso, debemos templar y afinar en antropología nuestras **brújulas** para saber desplazarnos fructíferamente y bien orientados en un entorno que es denso, complejo y adverso; pero también requerimos de **anclas** para no estar permanentemente desorientados y a la deriva con nuestros principios, valores, utopías, esperanzas, aspiraciones, compromisos y responsabilidades sociales: anclas que nos sostengan en tiempo de tormentas y que se puedan elevar, ligeras, para poder navegar.

Referencias

Acosta, Adrián. (2024). "Un futuro posible: regulación, gobernanza y autonomía." En: Enrique Cabrero y Carlos Moreno (comps.), *El futuro de la política de educación superior en México. Los rezagos y las oportunidades*. pp. 39-62. Guadalajara: UdG-CUCEA-IIPPG.

Beck, Ulrich. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Brunner, José. (2001). "Peligro y promesa. Educación superior en América Latina." Documento preparado para la UNESCO y el Banco Mundial. Santiago de Chile.

Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología. (2014). La práctica profesional de la antropología en México frente a la flexibilización laboral. *Pacarina del Sur*. 21(13).

Domínguez, Fernando y Baert, Patrick. (2012). "Politics of knowledge. An introduction." En: Fernando Domínguez y Patrick Baert (eds.), *The politics of knowledge*. Londres: Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203877746/politics-knowledge-patrick-baert-fernando-dom%C3%ADnguez-rubio

Escamilla, Guadalupe; Salmerón, Fernando y Valladares, Laura. (2007). El campo laboral de la antropología. *Revista colombiana de antropología*. (43): 387-418.

Gil, Manuel. (2002). Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociológica*. 17(49): 93-130.

Ibarra, Eduardo. (2010). "Exigencias y desafíos de la organización y gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes e (im)posibles futuros". En: Daniel Cazes, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: CEIICH-UNAM-UAM Cuajimalpa.

Krotz, Esteban. (2011). Las ciencias sociales frente al "Triángulo de las Bermudas". Una hipótesis sobre las transformaciones recientes de la investigación científica y la educación superior en México. *Revista de El Colegio de San Luis*. 1(1): 18-46.

Krotz, Esteban y Reygadas, Luis. (12 de noviembre del 2020). "¿Hacia la desacademización de la antropología mexicana? Una idea para la discusión gremial y para el VI COMASE." Comunicado del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A. C. https://ceasmexico.wordpress.com/2020/11/12/

hacia-la-desacademizacion-de-la-antropologia-mexicanauna-idea-para-la-discusion-gremial-y-para-el-vi-comas-e/

Martínez, Felipe. (2020). "Autonomía universitaria: antecedentes, retos y perspectivas." En: Felipe Martínez (coord.), *La autonomía universitaria en la coyuntura actual*. pp. 25-72. Aguascalientes: UAA.

Peñalosa, Eduardo y Montaño, Luis. (2021). *El encuentro de dos empeños: la educación superior y la investigación científica*. México: UAM.

Pereyra, Carlos; Villoro, Luis *et al*. (1980). *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI.

Ungar, Sheldon. (2003). Misplaced metaphor: a critical analysis of the "knowledge society." *Canadian review of sociology*. 40(3): 331-347.

CINCO SITUACIONES CRÍTICAS COMO RETOS PARA LA ANTROPOLOGÍA MEXICANA ACTUAL

Esteban Krotz[1]

Celebro que el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (CEAS) haya convocado a este conversatorio "Las ciencias antropológicas en México: los retos de la disciplina en el contexto nacional actual", porque parece que todos estamos tan encerrados en nuestras instituciones académicas, dependencias de la administración pública, organizaciones de la sociedad civil, despachos y demás lugares donde laboramos, que estamos en peligro de dejar de ver –y tratar de actuar en– el nivel nacional del multifacético ejercicio profesional, incluso en una situación tan favorable como la actual transición hacia una nueva administración federal. Ante las particularidades de dichas instituciones, las cuales parecen cada vez más demandantes, –a veces uno se pregunta: ¿a pesar

1 Doctor en Antropología. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Contacto: kroqui@prodigy.net.mx

o a causa de la digitalización?– se agregan las especificidades regionales que, paradójicamente, generan a veces una desconexión similar del contexto nacional.

En lo que sigue voy a comentar cinco aspectos particularmente críticos de la situación actual de y para nuestras antropologías, las cuales están evidentemente entrelazadas unas con las demás. Voy a caracterizarlas un poco a modo de caricatura, o sea, sin referirme a los detalles que una descripción pausada y una propuesta más precisa deberían respetar. Escojo estas cinco situaciones críticas no solo por su importancia objetiva, sino también porque me parece que para cada una de ellas hay respuestas posibles desde el CEAS y la Red Mexicana de Instituciones de Formación Antropológica (RedMIFA), nuestras dos organizaciones nacionales, y también desde las instituciones y regiones particulares.

1) El precario "mercado laboral"

Lo que se está comentando desde hace tiempo sobre la falta de empleo o de empleo adecuado y digno para egresados de una licenciatura o un posgrado en antropología,[2] debería analizarse –y tratar de responderse– en dos contextos más amplios. Uno es la **falta de una política de estado relativa al campo de la ciencia y tecnología**; por más que se le agregó recientemente la "innovación" y, en vista de la reticencia de ciertos sectores a considerar las ciencias sociales y humanas como "ciencias", explícitamente las "humanidades". Si bien hay que destacar la larga práctica de otorgar becas de posgrado y de apoyar –aunque cada vez menos– a las instituciones académicas correspondientes, práctica por cierto envidiada en muchos países de América Latina, tal situación adquiere cada vez más el carácter de una astuta zanahoria para mantener a jóvenes fuera del mercado laboral.

Es decir, las maestrías, bastante acotadas en tiempo y de contenidos limitados, se convierten en el primer paso de doctorados "integrales", a los que siguen luego "postdoctorados", al final de los cuales, empero, no aparecen lugares ni en las instituciones públicas ni privadas para dedicarse a la investigación, a la docencia o a la innovación; y donde los hay, a menudo las remuneraciones son muy reducidas. Al menos en la gran mayoría de instituciones académicas, las condiciones estructurales –bibliotecas, laboratorios, recursos ordinarios para estancias y congresos, a veces hasta servicio de electricidad, internet y acceso a bancos de datos– son bastante exiguas. Parece que se repitiera en el país desde hace décadas siempre un mismo primer paso: la formación de profesionales y científicos especializados, pero luego las condiciones creadas para su desempeño no corresponden, ni de lejos, a la ubicación del país en los puestos 10 o 12 del mundo de acuerdo con los datos demográficos y del Producto Interno Bruto (PIB). ¿Qué idea de país se materializa en estos datos?

El otro contexto se refiere al hecho, que a veces se nos pasa tener presente, de que **más de la mitad de la población económica activa del país labora en la informalidad,**[3] por lo que también los recientes incrementos repetidos del salario mínimo, por más significativos que sean

2 El libro de Reygadas (2019) contiene datos sobre esta situación. Para más información al respecto, también véase Krotz y de Teresa (2012a, pp. 9-60).

3 Véanse los datos recientes del INEGI (2025, pp. 15-16).

para muchas personas, no cambian estructuralmente su posición ni les dan acceso a buenos servicios educativos y médicos, seguro de desempleo o jubilación. Es decir, la insatisfactoria situación laboral de muchos antropólogos titulados, con postgrado y hasta con años de práctica profesional o académica no es un problema específico de la antropología como a veces parece, sino que se debe al modelo socioeconómico vigente y, combinado con el tema anterior, a un proyecto de país orientado hacia la maquila y la exportación de mano de obra "sobrante".

Aun así parece que muchos de quienes practican la antropología podrían estar en mejores condiciones. Se ha preguntado en más de una ocasión por qué las facultades y escuelas de antropología no cuentan, tal vez junto con otras instituciones antropológicas locales o regionales, con estrategias de largo alcance para explicar en sus lugares y regiones el potencial de la disciplina, o sea, para hacer ver "para qué sirve" la antropología. Pero nuestros centros de formación están desligados de los museos por los cuales pasa un gran porcentaje de escolares, y a pesar de que algunas de sus exposiciones se suelen mencionar en distintos medios de difusión, no contamos con suficientes canales permanentes de difusión y divulgación, ni generales ni con respecto a posibles empleadores.

Las a veces llamadas "Semanas de la antropología" y otros eventos con nutrida participación de estudiantes de grado y a veces hasta de posgrado, por ejemplo, suelen realizarse solamente en las instalaciones académicas, sin proyección hacia otros segmentos de las sociedades locales;[4] los congresos estudiantiles anuales siguen la misma pauta y las elaboradas declaraciones finales de nuestros congresos nacionales no suelen ser monitoreadas con respecto a sus impactos. Por su parte, no suele haber foros regulares en las universidades en las que egresados puedan relatar sus experiencias en y con el "mercado laboral".

Menciono solamente estos dos aspectos con el objetivo de sugerir que deberíamos encontrar maneras de salir de la justificada queja de pasillo y recurrir también al análisis sistemático: la queja es una especie de descripción, pero si no tenemos una teoría, ¿cómo vamos a generar propuestas de acción? ¿No deberíamos aplicar nuestros habituales procedimientos de estudio a nuestra propia disciplina, o sea, *hacer antropología de la antropología*?[5] Esto con el objetivo de demostrar cómo la situación del desempleo y subempleo de los egresados de antropología y las condiciones de trabajo, muchas veces deplorables para docentes e investigadores académicos, son también resultado de un sistema económico-social y de un determinado proyecto de país que se refleja en la gigantesca informalidad económica. Tarea para la cual necesitamos teoría, no solamente descripción precisa y detallada.

Sabemos, desde luego, que una buena propuesta basada en un acertado análisis no es garantía de que algo cambie. Pero si no logramos explicar esta situación de modo inteligible para nuestro gremio y para otros especialistas como comunicadores profesionales, empleadores, políticos y ciudadanía en general, entonces solamente seremos percibidos como cualquier quejoso con respecto a sus insatisfactorias condiciones de empleo; en vez de participantes proactivos en el debate sobre el modelo de un país diferente y la búsqueda de caminos en nuestras instituciones y

4 Podría ser animador recoger y difundir experiencias como la que se mencionó brevemente en una reciente reunión de la RedMIFA acerca de un grupo de estudiantes veracruzanos quienes acudieron repetidas veces con carteles informativos a una plaza comercial para ilustrar a los transeúntes sobre objetivos y resultados de las ciencias antropológicas, con el fin de involucrarlos en conversaciones sobre estas.

5 Sobre la idea de la *antropología de la antropología*, puede verse la explicación de Krotz y de Teresa (2012b, pp. 12-15).

organizaciones para mejorar nuestras condiciones laborales y de vida. Lo cual implicaría promover una decidida opción por el avance creciente, constante y real de la investigación científica en nuestro país,[6] que lamentablemente no parece ser tarea prioritaria de los gobiernos federal, estales y municipales.

2) El gremio antropológico mexicano: ¿crecimiento sin desarrollo?

Es sabido que el fuerte impulso a las universidades públicas en gran parte de América Latina durante los años setenta también ha favorecido enormemente la antropología mexicana, particularmente la antropología sociocultural y, de otra manera y por razones algo diferentes, también la arqueología mexicana. Me parece que no ha habido reunión de la RedMIFA –a las que he podido asistir durante la duración del proyecto Antropología de la Antropología I y algo después– en la cual no haya habido noticia de una nueva institución o de un nuevo programa docente antropológico.[7] Desde hace medio siglo, **la antropología mexicana se ha extendido constantemente** hacia instituciones de educación superior y de investigación en diferentes partes del país, a congresos generales, regionales y temáticos, así como a publicaciones de todo tipo, incluyendo videos y blogs. Pero, ¿acaso hemos solamente crecido, sin evolucionar?

¿No es cierto que el establecimiento de una nueva institución o programa suele responder ante todo a situaciones regionales o institucionales específicas, y que, desde el conjunto del país, representado por las reuniones periódicas de la RedMIFA y el CEAS, simplemente es saludado con satisfacción como "uno más"? ¿Se suelen entender estas nuevas instituciones y programas a sí mismas como "una más" o como partes integrantes de una antropología de envergadura nacional? Otra manera de formular la pregunta sería esta: ¿cómo pasar de la novedad aritmética, de la agregación numérica de un nuevo programa o una nueva institución al reconocimiento de la modificación del conjunto generada por su creación? O sea, ¿cómo **pasar del hecho aislado y registrado cuantitativamente a su significado cualitativo como parte del conjunto (nacional)**, al que no solamente agranda numéricamente sino al que enriquece por sus diferencias y también fortalece como tal?[8]

6 Un intento de volver sugerente el tema de la ciencia ha sido "La ciencia actual y futura en México: fuerza productiva, campo problemático y promesa" (Krotz, 2012).

7 A esto se agrega la creación de instituciones formalmente no antropológicas, pero con programas y actividades de tipo claramente antropológico y a menudo con la participación de antropólogos, tales como las universidades interculturales y las licenciaturas y maestrías en gestión cultural. ¿No sería conveniente considerar invitarlas, en dado caso con estatuto especial, a participar en la RedMIFA? Parece buena señal que en la agenda de la primera reunión semestral 2025 de la RedMIFA se haya incluido la presentación de una institución de educación superior de ese tipo.

8 Algo semejante podría decirse con respecto a cada nueva organización de la sociedad civil dirigida o fuertemente marcada por especialistas en antropología, o a cada nueva red o agrupación informal de profesionales de la antropología en determinadas instancias de la administración pública, aunque para este tipo de consideraciones parece faltarnos la información necesaria sobre el ejercicio profesional a nivel nacional.

Un indicador de la respuesta predominante a estas preguntas puede ser que nosotros como especialistas en organización social, quienes con cierta facilidad criticamos movimientos sociales, sindicatos y organizaciones rurales, no hemos sido buenos para organizarnos a nosotros mismos como una disciplina social entre otras disciplinas sociales; tampoco como un segmento universitario en el sistema nacional de ciencia y tecnología ni en el laberinto de las instancias de la administración pública correspondiente como un gremio profesional en lucha por mejores condiciones laborales al lado de otros grupos que persiguen el mismo objetivo; ni como generadores de debates clave para la toma de decisiones en el país en función de mayor equidad y justicia, a pesar de que nuestras publicaciones hablan constantemente de la falta de estas características en nuestra sociedad.

Contamos con las dos organizaciones nacionales –relativamente consolidadas– ya mencionadas, que han estado realizando tareas importantes para la concientización y visibilización nacional de la disciplina y la integración del gremio, tales como, por ejemplo, los congresos nacionales bianuales. Pero el CEAS no está vinculado con la mayoría de los miles de antropólogos profesionales en el país.[9] Vínculo que, por cierto, tampoco parece cultivar seriamente a la gran mayoría de las instituciones académicas que les han otorgado sus títulos profesionales y académicos. La RedMIFA, por su parte, no ha logrado aún posicionarse como una voz crítica y proactiva en las principales instituciones federales relacionadas con investigación científica y la docencia superior en el país ni en las universidades y centros de estudio que la conforman.[10]

Parece que estamos ante un reto que depende, ante todo, de nosotros mismos, no tanto de las circunstancias que a menudo solemos culpar. La consolidación lograda por la RedMIFA, el CEAS y la secuencia del bianual Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología (COMASE) parecen constituir una buena base; la cual, empero, se tiene que cultivar y desarrollar para lograr propuestas enfocadas en la antropología a nivel nacional pero más allá de las particularidades institucionales o regionales. La colaboración sistemática y continuada con organizaciones y redes de las demás subdisciplinas, como la Red Nacional de Estudiantes de Ciencias Antropológicas (Reneca) y algunas redes temáticas consolidadas en el país, podría apoyar este objetivo.

En cuanto a los profesionales de la antropología que laboran en la vida real, podría ser conveniente iniciar convocatorias regionales para incrementar el número de socios y, al mismo tiempo, discutir formas de organización para llevar a cabo discusiones nacionales. En el nivel de las antropologías académicas también ha habido propuestas interesantes, entre ellas la de seleccionar en cada uno de los centros de investigación y docencia universitaria una temática o problemática preponderante, ni única ni obligatoria. Esta la convertiría en una especie de polo de especialización y crecimiento temático predominante que marcaría, no limitaría, desde las adquisiciones bibliográficas y hemerográficas accesibles electrónicamente desde las demás instituciones, hasta la organización de reuniones nacionales especializadas y el fomento del intercambio de académicos y estudiantes. Igualmente, podrían discutirse nuevos formatos para los COMASE, para evitar que nuestros congresos nacionales se conviertan en otras más de las conocidas grandes reuniones periódicas donde no se discuten problemas cognitivos y socioculturales, sino que se comprueban asistencias y se leen aceleradamente grandes cantidades de resúmenes de textos académicos, de los que años después tal vez se publiquen versiones ampliadas en algún lugar...

9 Sobre el tema, ver la opinión de María Antonieta Gallart Nocetti (2024, pp. 50-51) y la propuesta de Esteban Krotz y Luis Reygadas (2020).

10 Ver al respecto: Krotz (2013).

3) Falta de participación en la determinación de políticas gubernamentales

Un campo donde se nota de manera clara esta falta de organización efectiva del gremio como un conjunto de especialistas reunidos en torno a un proceso cognitivo, son las políticas federales, estatales y hasta municipales, que nos afectan directamente pero en las cuales **no tenemos injerencia y a veces ni siquiera conocimiento.** Por ejemplo, el día de la reunión de la que deriva el presente texto, se informó que la presidencia de la República había anunciado la conversión de la capitalina Universidad Rosario Castellanos en una "universidad nacional", entre cuyos objetivos está, según la nota periodística, "impulsar las humanidades, generar espacios para quienes serán historiadores o filósofos, así como quienes analicen los problemas sociales" (Urrutia y Jiménez, 2024).

Cinco años antes se había creado el sistema de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García con la finalidad de extender la educación superior a "zonas de alta y muy alta marginación del país", enfocada en "la búsqueda del bienestar colectivo y la preservación del patrimonio histórico, social y biocultural de nuestro país."[11] Junto con el reciente proyecto de federalización de la también capitalina Universidad de la Salud, en estas tres universidades se generaría durante el sexenio federal en curso la cantidad de 300 000 lugares para estudiantes universitarios.[12] Independientemente de la bastante discutible idea de "universidad" que parece privar en estos tres casos citados de expansión institucional,[13] se trata indudablemente de proyectos interesantes que prometen acabar con la marginación social, étnica o regional de tantos egresados del bachillerato con respecto a la posibilidad de proseguir de alguna manera sus estudios en el nivel superior. Especialmente, los primeros dos casos constituyen esquemas de educación superior temáticamente bastante relacionados con la formación y el trabajo académico y profesional de muchos antropólogos, tanto por la procedencia de los futuros estudiantes como por los campos disciplinarios y de preservación mencionados. Sin embargo, como conjunto de instituciones académicas o como gremio de profesionistas en estos temas, no hemos participado en la creación ni en la evaluación de estos proyectos.

---

11 Véanse los artículos 1 y 4 del "Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García" (Gobierno de México, 2019, pp. 1 y 2).

12 La dimensión de la propuesta se antoja enorme: se trata de cuatro veces del proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana, que después de medio siglo de existencia apenas ha llegado a contar en sus ahora cinco planteles (con sus bibliotecas, laboratorios, espacios para reuniones académicas, divulgación, artes, deportes, etc.) con alrededor de 60 mil estudiantes, siendo de ellos alrededor de 4 mil de posgrado.

13 No puede tratarse aquí el tema de la "federalización" o "expansión" de instituciones capitalinas, que ha sido comentado en diversos momentos históricos del país y de la ciencia mexicana con respecto, por ejemplo, a la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, los centros primero regionales y luego estatales del Instituto Nacional de Antropología e Historia o los llamados "colegios" con apellido de entidad federativa o región derivados de un impulso vinculado con el capitalino Colegio de México. La actualización de esta discusión tendría que tomar en cuenta situaciones semejantes observables en determinadas universidades privadas y, en general, el fuerte incremento durante los últimos tres decenios de instituciones privadas que promueven la educación superior desligada de la investigación científica.

Lo mismo vale para la creación de la nueva Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación –que es la transformación del Conahcyt en tal secretaría– o para diversas polémicas ampliamente ventiladas en la prensa nacional acerca de decisiones importantes del mencionado Conahcyt durante varios sexenios pasados. Ni siquiera hubo reacción cuando se anuló la obligación legal del Estado mexicano de procurar la dedicación de 1% del PIB a la investigación científica. Tampoco hemos participado gremialmente en los debates sobre las sucesivas "reorganizaciones" del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) o del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) durante el sexenio pasado y los inicios del actual; a pesar de que constituyen importantes orientaciones prácticas para la organización de la investigación y la docencia universitaria, y a pesar de que especialmente los últimos dos organismos mencionados suelen ser tema de conversación casi diaria en muchos lugares.

Tal vez conviene mencionar en este contexto una situación estructuralmente semejante y ampliamente conocida: la cada vez más frecuente exigencia de "actualizar" los planes de estudio. ¿Cuántas veces tal exigencia surge de los docentes o de quienes estudian una licenciatura o posgrado en antropología? ¿No se suele tratar más bien de imposiciones generadas en alguna instancia burocrática, a veces de la misma institución, las más de las veces en algún segmento de la administración pública federal en la que nuevos ocupantes de puestos directivos quieren hacer notar y valer sus ideas particulares.

Frecuentemente la cercanía de una de las múltiples "evaluaciones" procedentes de algún sector burocrático se vuelve impulso decisivo, cuyas orientaciones suelen reflejar efímeras ocurrencias de funcionarios en turno y obligan a dedicar muchas horas para traducir a determinados formatos digitales procesos pedagógicos, perspectivas teóricas, procedimientos metodológicos y enseñanza de habilidades y técnicas, por lo menos formalmente congruentes con los criterios "evaluativos" impuestos.[14] ¿Cuáles "actualizaciones", que suelen ser costosas en tiempo, energía y búsqueda de respuestas convincentes a las exigencias burocráticas, que incluso pueden cambiar dos o tres veces en un mismo sexenio y que, además, varían según las diferentes instancias evaluatorias, han tenido efectos positivos sobre la docencia y la investigación antropológica? O sea, ni siquiera tenemos injerencia en la definición de los criterios y las temporalidades relativas a la evaluación de nuestra docencia superior, investigación académica y divulgación.

A esto se agrega que no pocas veces se tiene la impresión de que elementos indudablemente valiosos en el estudio científico de la materia inerte y viva no humana son transferidos, sin mayor conocimiento de las propiedades de las ciencias sociales y humanas, a estas últimas. El que la antropología se halle en el lugar de encuentro entre los dos grupos de disciplinas llamadas comúnmente ciencias humanas y ciencias sociales, nos habilita especialmente para defender las

14 Llama también la atención que, ¿para asegurar el trabajo de la burocracia relacionada con tales "evaluaciones"? los formatos para la evaluación de programas de estudio suelen estar hechos de tal modo que los planes de estudio "envejecen" casi a partir del primer día de su ejecución, pues cada año cualquier ficha bibliográfica se vuelve un año más "vieja" o desactualizada"; el software usado se modifica constantemente, la letra Calibri 11 vuelve "anticuada" a la letra Times New Roman 12, etc. ¿No parece que en vez de crear condiciones institucionales propicias (bibliotecas, estancias y congresos, además de la realización ordinaria de investigación) para impulsar y garantizar la actualización permanente del profesorado, se opte cada vez más por actualizar periódicamente los planes de estudio y la "planeación didáctica" de las asignaturas? Estas últimas ya no necesitan investigadores especializados en antropología, sino técnicos "impartidores" de tales asignaturas –los cuales, como se puede ver por todas partes, se pueden contratar por horas–. Sobre este tema se sugiere revisar el *Boletín* del CEAS dedicado a "La formación de antropólogos: desafíos y debates" (V'ant, 2014).

particularidades de cada una de ellas y para eliminar o al menos reducir la desfiguración de ambas por una especie de "imperialismo" de las ciencias naturales y exactas, la evaluación cuantitativa digitalizada y la expansión del modelo empresarial-gerencial en las universidades.[15]

¿No sería la situación de transición actual una coyuntura excelente para que delegaciones representativas de nuestras dos organizaciones nacionales se presenten ante las principales instancias de la administración pública relacionada con la investigación científica y la educación superior, ante las comisiones respectivas de las dos cámaras del Congreso de la Unión, ante organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la Asociación Mexicana de Universidades Privadas (AMUP) para **explicar los puntos de vista de nuestra disciplina sobre el desarrollo científico y académico del país?**[16]

Igualmente se podría considerar establecer **acciones estratégicas con otras disciplinas y gremios profesionales "pequeños" y calificados frecuentemente tan "inútiles" como la nuestra.** Por ejemplo, filosofía, geografía humana, lingüística, humanidades, ciencias religiosas, historia del arte, estudios de África y Asia, entre otros, para contrarrestar la tendencia no infrecuente en muchos ámbitos de apoyar o ahogar campos de conocimiento de acuerdo con el número de estudiantes inscritos o titulados. En todo caso, será necesario tener iniciativa, constancia y aguante de la frustración, ya que no hemos sido excluidos sino simplemente no considerados, pues, como sucede también en muchas instituciones supuestamente democráticas, la multiplicidad de puntos de vista y propuestas suele ser tomada como dificultad para gobernar, acaso como "grilla", en vez de aporte.

4) ¿Revistas antropológicas solo para especialistas académicos?

Otro reto, que si bien se repite en muchas instituciones parece merecer una amplia discusión a nivel nacional, deriva de la enorme cantidad de publicaciones con las que cuenta el gremio antropológico en el país. Abordemos aquí solamente el caso de las revistas, dejando de lado por ahora a los libros –que suelen ser especializados y por su volumen exigen cierta habilidad lectora–, blogs –que en su mayoría son de vida corta, siendo uno de sus principales problemas el cómo darse a conocer a posibles interesados– y videos –cuya presencia se ha incrementado en los últimos años en la docencia y en los congresos–. Dejemos de lado también la compleja etapa actual, muchas veces llamada "de transición", de la publicación impresa a la publicación virtual, con la que están batallando periódicos, revistas y editoriales en todo el mundo; tampoco puede tratarse aquí el tema de la llamada Inteligencia Artificial que está impactando fuertemente la producción, circulación, verificación, evaluación y uso de textos e imágenes impresas y digitales.

Contamos en el país con un buen número de revistas y boletines excelentes, y otro de muy buenas y buenas, casi todas ahora "en línea"; lo que significa que son accesibles, en vez de en papel impreso, en forma digitalizada en algún lugar de la web, el cual suele cambiar cada cierto tiempo

15 Algunas de estas situaciones se encuentran abordadas en Krotz (2011).
16 Una idea similar ha sido expuesta recientemente por Andrés Fábregas (Bueno, 2024, p. 21).

por alguna "actualización", la cual no pocas veces las desaparece o vuelve engorrosa su búsqueda. Casi todas son publicaciones periódicas patrocinadas siempre por una institución académica,[17] lo que no es nada extraño pues se trata de publicaciones especializadas que se dirigen a personas con formación en antropología o en alguna otra ciencia social o humana. Lamentablemente, en ellas casi solamente publican antropólogos empleados en instituciones académicas quienes, a su vez, suelen ser evaluados por las cantidades de textos que publican en dichas revistas y boletines especializados.[18]

Lo que llama la atención es que **no existe ninguna revista antropológica para la gran mayoría de la población,** tanto para quienes están relativamente alejados del análisis sociocientífico y de la lectura de revistas, como para quienes están interesados en aspectos sociales y culturales de su entorno y del país en general, considerando aquí incluso la gran cantidad de mexicanos y descendientes de mexicanos en Estados Unidos y Canadá.

Una explicación rápida del desbalance entre el gran número de revistas académicas especializadas y la ausencia de revistas destinadas al noventa y tanto porciento de la población mexicana y de paso, a la pequeña fracción de turistas ilustrados capaces de leer castellano, es el reducido o nulo valor que publicaciones "de divulgación" suelen tener para efectos curriculares o de estatus de los académicos. La distribución física y la venta es otro gran problema, pues si bien se podría combinar la edición impresa de alguna manera con contenidos ofrecidos en portales electrónicos, pareciera que la edición impresa sería imprescindible para llegar a públicos amplios. En todo caso, cuando uno revisa la excelente *Arqueología Mexicana,* se pregunta si algo así no sería posible también para la antropología social y cultural.[19]

Da gusto saber que tal pregunta ya se ha estado abordando en varias reuniones semestrales de la RedMIFA y que después de varias discusiones al respecto, ha encargado recientemente a una comisión la elaboración de un anteproyecto. Un objetivo central de una revista de este tipo sería **difundir de manera sugerente los aspectos interesantes, bellos, fascinantes y prometedores de la sociedad mexicana** que estudia la antropología y que sus profesionales se familiarizan en aras de su protección, explicación, promoción, visibilización, conservación o desarrollo. Estrechamente relacionado con este objetivo, estaría el de exponer situaciones, cotidianeidades, memorias colectivas, estructuras, procesos sociales y culturales **desde las perspectivas particulares de las ciencias antropológicas,** dando a conocer de esta manera también aspectos clave del trabajo antropológico y de su instrumental analítico.

Evidentemente, ante las graves situaciones de desigualdad, violencia pública y privada, discriminación y corrupción, habrá que tener cuidado de no convertir la revista en simple recolección de denuncias o reclamos. Más bien habría que enfocarla en la explicación de las causas de

17 Podrían repetirse aquí varios puntos mencionados en el apartado anterior sobre las reglas que algunas instituciones académicas y de la administración pública han tratado de imponer a dichas revistas, sin posibilidad de que estas mismas participen en la formulación de dichas reglas.

18 Se ha propuesto tratar de reconocer al menos inicialmente la presencia de nuestras revistas en los miles de tesis enlistadas en el *Catálogo de Tesis en Antropología Social*: https://mx.antropotesis.alterum.info/. Aunque la cita, o no cita, no dicen nada contundente sobre su aprovechamiento, tal vez diga algo más que los conteos de clics –voluntarios, por equivocación e inducidos– o de "descargas" efectuados por editoriales y repositorios de revistas.

19 Es pertinente mencionar en este contexto la revista *Ojarasca,* de contenido ampliamente antropológico y derivada de una antigua publicación periódica del entonces Instituto Nacional Indigenista, que se publica como suplemente mensual del periódico capitalino *La Jornada.*

dichas situaciones y en el testimonio de diferentes actores sociales que las sobrellevan, responden creativamente ante ellas y que construyen alternativas en la vida cotidiana, los rituales, formas de cooperación, apoyo mutuo, en la imaginación individual y colectiva de futuros más humanos y en el aprovechamiento del medio ambiente; recordemos que este último aspecto está opacado por la industrialización capitalista que solamente lo considera "recurso."

Esta tarea podría iniciar con una especie de inventario –¿tal vez mediante un conjunto de reuniones en el marco del próximo COMASE?– que ya se ha intentado hacer en diferentes lugares e instituciones antropológicas, entre ellos, las secciones etnográficas de museos nacionales y regionales, la experiencia de los museos comunitarios, diversas actividades relacionadas desde hace tiempo con el fomento de las culturas populares e indígenas, las publicaciones antropológicas en suplementos de periódicos y revistas de contenido general, los programas destinados desde hace décadas a difundir videos y documentales, etcétera. Igualmente podrían evaluarse las llamadas "presentaciones" de libros y revistas especializadas a las que asisten incluso no-antropólogos; los intentos realizados por tesistas de todos los niveles de "devolver" información etnográfica o conclusiones a colectivos estudiados; las llamadas investigaciones colaborativas o la participación de antropólogos en peritajes y consultas.

5) Curar la tortícolis orientada hacia el Norte

Finalmente quisiera mencionar el problema de la tortícolis en dirección Norte que caracteriza gran parte de la administración pública y los ámbitos directivos de muchas de nuestras universidades, empresas y medios de difusión. Tomo la expresión de un colega ecuatoriano con quien me volví a encontrar después de años y me preguntó *cómo iba la tortícolis*: yo estaba un poco apenado pues pensaba que se había dado cuenta de mi salud algo afectada en ese momento, pero él se refería a otra cosa, más bien quería comparar la situación del momento con la que había vivido décadas antes durante sus estudios de posgrado en México cuando, durante los sesenta, setenta y ochenta, no solamente había un considerable número de científicos sociales provenientes –muchas veces por razones políticas– de América Central, América del Sur y del Caribe en México, sino también un interés acentuado de las ciencias sociales y humanas mexicanas por el resto del llamado subcontinente. Sin embargo, esta característica le parecía haber sido sustituida, en el caso de la antropología mexicana, por una pronunciada **ansiedad por estar al tanto y "aplicar" puntualmente los enfoques y orientaciones practicadas en la antropología estadounidense,** aceptada implícitamente como representante principal y la más avanzada de la antropología mundial.

Esta posición suele ser compartida y apoyada por la rama científico-tecnológica de la administración pública, validada en las universidades y centros de investigación y transmitida de diferentes maneras al estudiantado de grado y posgrado. Indicadores de ello son, por ejemplo, la alta valoración de la indexación de nuestras revistas por parte de empresas privadas estadounidenses, que suele ser considerada como criterio de evaluación indiscutible al igual que la superioridad de publicaciones en inglés sobre publicaciones en un idioma latinoamericano.[20] Lo mismo vale tam-

20 Véase al respecto el posicionamiento crítico del Comité Editorial (2018) en el primer número de la revista *Plural* y el artículo: "¿Cómo visibilizar la ciencia en el Sur? Crítica al sistema de indexación vigente" (Mejías, 2018).

bién para otros aspectos como "rankings" o registros como Orcid, usualmente creados y ubicados en Estados Unidos y que exigen la entrega de diferentes clases de datos sobre los cuales se pierde, de hecho, el control. Lamentablemente, ni en las universidades ni en las organizaciones gremiales se analiza o discute este tipo de procedimientos, sino incluso se llega a presionar a los académicos para que se sometan a ellos.[21]

El proceso, algo tortuoso, de consolidación de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), hasta ahora con sus siete congresos desde el año 2005, 26 grupos de trabajo compuestos por antropólogos latinoamericano-caribeños de varios países y su revista *Plural*, que de modo acelerado están siendo completados actualmente por las colecciones *Antropologías hechas en…*[22] ¿No parecen ser señales prometedoras? ¿No habría que reforzar los cursos sobre antropologías latinoamericanas-caribeñas y de otras regiones del mundo en nuestros programas docentes, tanto para ampliar las visiones *sureñas* como para vincular la antropología mexicana, nuevamente y más fuerte, con dicho Sur global?

Esto no implicaría, desde luego, llamar a un estéril enfrentamiento con las antropologías europeas y norteamericanas, clásicas y actuales, con las que estamos vinculados desde nuestro origen disciplinario. Más bien significa recuperar, visibilizar y desarrollar a través de nuestro procedimiento metodológico habitual de la comparación sistemática, más allá de las fronteras nacionales,[23] **la dimensión latinoamericana-caribeña para la creación de conocimiento antropológico actualizado.** La mayor presencia de esta dimensión en los programas de grado y posgrado y a través de estancias escolares e investigación, también podrían ser un importante mecanismo para su consolidación y fortalecimiento. Tal perspectiva antropológica, plural y dialógica,[24] podría no solamente aportar a la descolonización intelectual y científica en América Latina y el Caribe, sino también al combate de los mecanismos sociales y culturales causantes de tanta desigualdad, ninguneo y sufrimiento que siguen marcando tanto la vida cotidiana como las expectativas respecto del futuro de tantas personas en todo el llamado "subcontinente".

21 Dicho sea de paso, la búsqueda por la más "moderna" o reciente plataforma electrónica procedente del Norte tampoco ha generado discusión sobre sus características y efectos (Krotz, 2023).

22 Acaban de publicarse, con el apoyo del CEAS, los primeros dos volúmenes referentes a México (Valladares, Castañeda y Aguayo, 2024a; 2024b). También hay que mencionar en este contexto el volumen colectivo editado por Eduardo Restrepo y Pablo Sandoval (2024), con motivo del más reciente Congreso Latinoamericano de Antropología: *Nuestras antropologías: elaboraciones y problemáticas desde América Latina y el Caribe* y los dos volúmenes editados por Gustavo Lins Ribeiro (2023a; 2023b): *Panoramas de las antropologías mundiales*.

23 Pueden mencionarse aquí varias iniciativas en este sentido, tales como la "Red de Antropologías del Sur": https://red.antropologiasdelsur.org/, con sus eventos y publicaciones, o el Diplomado Internacional en Teorías Antropológicas Latinoamericanas y del Caribe (DITALC), que en este 2025 está convocando a su tercera cohorte anual: https://postgrados.uahurtado.cl/programa/diplomado-internacional-en-teorias-antropologicas-latinoamericanas-y-del-caribe/

24 Esta perspectiva se encuentra elaborada, por ejemplo, en Krotz (2015) y en la voluminosa antología editada por Rosana Guber (2018) sobre el trabajo de campo antropológico en América Latina.

Referencias

Bueno, Carmen. (2024). Entrevista a Andrés Fábregas con motivo del aniversario 48 del CEAS. *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales*: 11-23. https://ceas.org.mx/boletines/boletin-ceas-2024/

Comité Editorial. (2018). Línea editorial de la Revista Plural. *Plural.* 1(1): 7-10. https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/15/1

Gallart, María. (2024). Tareas emprendidas, reflexiones y trayectoria. *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales:* 47-52. https://ceas.org.mx/boletines/boletin-ceas-2024/

Gobierno de México. (30 de julio de 2019). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. *Diario Oficial de la Federación.* https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/basicos/Decreto_de_creacion.pdf

Guber, Rosana (coord.). (2018). *Trabajo de campo en América Latina: experiencias antropológicas regionales en etnografía.* Buenos Aires: Editorial sb.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (25 de febrero del 2025). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). *Boletín de Indicador 96/25.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/enoe/enoe2025_02.pdf

Krotz, Esteban. (2023). Las universidades, las plataformas electrónicas y el pensamiento crítico. *Memoria.* (285): 64-66. https://revistamemoria.mx/?p=3835

_____. (2015). Desafíos ante una sociedad en proceso de transformación: el reto de las antropologías del sur latinoamericanas. *Revista Cultura*. (116): 47-64. https://ica55.ufg.edu.sv/public/Revista_Cultura_116.pdf

_____. (2013). La RedMIFA hoy: perspectivas inciertas. *Voceas 2013-106, Boletín electrónico del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales*.

_____. (2012). "La ciencia actual y futura en México: fuerza productiva, campo problemático y promesa." En: Arcadio Sabido, Andrés Peñaloza y María Hernández (coords.), *Miradas alternativas al neoliberalismo, vol. I: Dimensiones sociales de la crisis.* pp. 25-51. México: PRD-Instituto Nacional de Investigación, Formación Política y Capacitación en Políticas Públicas y Gobierno A. C.

_____. (2011). Las ciencias sociales frente al "Triángulo de las Bermudas": una hipótesis sobre las transformaciones recientes de la investigación científica y la educación superior en México. *Revista de El Colegio de San Luis.* 1(1): 18-46. https://doi.org/10.21696/rcsl012011480

Krotz, Esteban y de Teresa Ana Paula. (2012a). "A modo de introducción". En: Esteban Krotz y Ana Paula de Teresa (eds.), *Antropología de la antropología mexicana.* vol. I. pp. 13-63. México: Red MIFA-UAM Iztapalapa-Juan Pablos Editor.

_____. (2012b). "A modo de introducción". En: Esteban Krotz y Ana Paula de Teresa (eds.), *Antropología de la antropología mexicana*. vol. II. pp. 11-64. México: Red MIFA-UAM Iztapalapa-Juan Pablos Editor.

Krotz, Esteban y Reygadas, Luis. (2020). "¿Hacia la desacademización de la antropología mexicana? Una idea para la discusión gremial y para el VI Comase". Comunicado publicado en la página del CEAS, A.C. https://ceas.org.mx/comunicado-iii-hacia-la-desacademizacion-de-la-antropologia-mexicana-una-idea-para-la-discusion-gremial-y-para-el-vi-comase-por-esteban-krotz-y-luis-bernardo-reygadas/

Mejías, Annel. (2018). ¿Cómo visibilizar la ciencia en el Sur? Crítica al sistema de indexación vigente. *Plural.* 1(1): 187-202. https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/23

Restrepo, Eduardo y Sandoval, Pablo (eds.). (2024). *Nuestras antropologías: elaboraciones y problemáticas desde América Latina y el Caribe.* Montevideo: ALA.

Reygadas, Luis. (2019). *Antropólogos del milenio: desigualdad, precarización y heterogeneidad en las condiciones laborales de la antropología en México.* México: CIESAS-INAH-UAM-IBERO-CEAS.

Lins, Gustavo (ed.). (2023a). *Panoramas de las antropologías mundiales.* Tomo I. México: CIESAS-UAM-IBERO.

_____ (ed.). (2023b). *Panoramas de las antropologías mundiales.* Tomo II. México: CIESAS-UAM-IBERO.

Urrutia, Alonso y Jiménez, Néstor. (3 de diciembre del 2024). Será nacional la Universidad Rosario Castellanos. *La Jornada.* https://www.jornada.com.mx/2024/12/03/politica/011n1pol

Valladares, Laura; Castañeda, Patricia y Aguayo, Adriana (eds.). (2024a). *Antropologías hechas en México.* Vol. I. México: UAM-ALA-CEAS.

_____ (eds.). (2024b). *Antropologías hechas en México.* Vol. II. México: UAM-ALA-CEAS.

V'ant Hooft, Anuschka. (2014). Presentación. *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C.*: pp. 5-9. https://archive.org/details/BoletinCEAS2014/page/n9/mode/2up

Luis Toscano

PRONUNCIAMIENTO SOBRE LA CIENCIA Y LA ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO

Consejo Directivo del CEAS

El Consejo Directivo del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A. C., se dirige a las autoridades federales, estatales y municipales responsables de poner en práctica el derecho humano a la ciencia, reconocido en el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, para expresar su preocupación sobre varios aspectos estructurales y coyunturales relacionados con la investigación científica en el país.

Nuestro comunicado refiere: 1) al lugar inadecuado de la investigación científica en el Producto Interno Bruto y en los presupuestos públicos; 2) al papel no suficientemente tomado en cuenta de la necesidad de la investigación básica en las instituciones públicas; 3) a la falta de reconocimiento del papel imprescindible de la investigación social y humana para la solución de los problemas del país; 4) a la necesidad del reconocimiento de las particularidades de la antropología por parte de diversas instancias burocráticas; 5) a la urgencia de apaciguar la violencia pública y de reconfigurar el tejido social lastimado en el país.

1. Estamos preocupados por varias situaciones recientes relativas a la investigación científica y el sistema universitario del país. Si bien reconocemos como

positivos los anuncios de la creación de una Secretaría de Estado destinada al fomento de la investigación científica y a la continuidad de los sistemas de becas para los estudios de posgrado, nos preocupa que acerca de la primera no parecen existir propuestas claras y compartidas por las comunidades académicas sobre su alcance y financiamiento; con respecto a lo segundo, su desconexión es evidente con las oportunidades laborales correspondientes. Los recortes contenidos en el proyecto de presupuesto 2025 para las universidades, que luego fueron calificados como "errores" sin que se sepa todavía en cuáles instituciones serán remediados y de qué manera, aunado a la renuncia durante el sexenio pasado del Estado mexicano a la obligación legal de garantizar al menos 1% del Producto Interno Bruto a la investigación científica, no nos permiten reconocer aún una política de Estado destinada a construir un sólido sistema científico acorde con las necesidades nacionales y con el lugar que ocupa el país a nivel internacional en cuanto al tamaño de su territorio, población y potencia económica.

2. Si bien apreciamos los avances del gobierno federal por llevar instituciones educativas de los niveles medio superior y superior a amplios segmentos poblacionales hasta ahora excluidos de ellas, nos preocupa que se esté fomentando un desdibujamiento de la institución universitaria y una falta de atención presupuestal a la misma, en la cual, además, los niveles de licenciatura han estado abaratando sus grados en algunas áreas, por ejemplo, a través de la eliminación progresiva de las tesis y del financiamiento regular de las investigaciones necesarias para realizarlas. A esto se agrega el fuerte retraso existente en la mayoría de las universidades públicas con respecto a la digitalización, equipos de laboratorio y para trabajo de campo y acceso a información internacional. Consideramos que la universidad pública y los centros públicos de investigación, cuyo número debe incrementarse fuertemente, deben seguir estructurados en torno a la investigación básica, dedicándose otro tipo de instituciones educativas a la siempre necesaria preparación de técnicos y otros especialistas demandados por el mercado laboral.

3. Si bien reconocemos como un avance la inclusión de la "H" en el nombre de la anterior CONACYT, tenemos que reconocer también que dicho cambio formal no se ha traducido en una mayor participación de las comunidades académicas especializadas en ciencias sociales y humanas tanto en universidades, centros de investigación, asociaciones gremiales y civiles de profesionales como en el diseño, el monitoreo y la evaluación de las políticas públicas de ciencia y tecnología del país. Es más, los recortes enormes en el sector cultura, en el cual laboran muchos egresados de estas disciplinas, así como el confuso debate sobre la pertinencia de la filosofía en la educación media superior, parecen incluso contradecir a una mayor apertura para la investigación en ciencias sociales y humanas y a la difusión masiva de sus resultados entre tomadores de decisión y población en general. En vista de que muchos problemas calificados por instancias burocráticas como "técnicos" (por ejemplo, en los ámbitos de salud, educación, seguridad o medio ambiente) son en realidad problemas sociales y culturales y, en todo caso, imposibles de solucionar sin la participación constante de especialistas en ciencias sociales y humanas. Convocamos entonces a las autoridades federales, estatales y municipales a incluir, desde el diseño hasta la evaluación final de programas y proyectos, a especialistas en ciencias sociales y humanas.

4. Con respecto a las especificidades de la investigación antropológica en sus diferentes campos (antropología sociocultural, historia antropológica, arqueología, antropología lingüística y bioantropología), consideramos que nuestros proyectos de investigación, programas académicos, publicaciones y sistemas de evaluación siguen sufriendo la imposición de modelos copiados de las ciencias naturales y exactas. Hacemos un llamado a las instancias directivas de universidades,

centros de investigación y a las instancias estatales y federales de evaluación y programación, a respetar las particularidades no solo temáticas sino también conceptuales, metodológicas, técnicas, comunicacionales y de organización interna de las diferentes ciencias sociales y humanas. Hacemos también un llamado a los investigadores, docentes y estudiantes de los diferentes campos de las ciencias sociales y humanas, a defender activa y creativamente estas particularidades cultivadas en las instituciones de manera diferente.

5. No podemos terminar este comunicado sin referirnos a la angustiante violencia pública en todo el país, la cual incluso ha estado restringiendo las áreas en las que se puede realizar investigación científica y afectando diversas actividades educativas. Consideramos que el envío espectacular por un breve tiempo de fuerzas policíacas y militares, en respuesta a hechos de violencia extrema, no constituye una solución. Nos parece imprescindible y urgente que el Estado mexicano reestablezca la vigencia de los derechos humanos y de la ley en todo el país, que tome medidas eficaces para reconstruir el tejido social lastimado, que ubique con vida a las decenas de miles de personas desaparecidas, que identifique y permita darles sepultura digna a las decenas de miles de cadáveres anónimos acumulados, que indemnice a las víctimas y sus familias y que ponga en práctica medidas reales para restablecer la paz y la confianza de la ciudadanía en las instituciones administrativas y judiciales. En vista de la gravedad de la situación, que ya lleva demasiados años creciendo, sugerimos considerar la posibilidad de convocar a la brevedad posible congresos generales bien preparados y organizados en todas las universidades públicas, para analizar con la más amplia participación académica esta situación y proponer soluciones.

Ciudad de México, 3 de diciembre del 2024

RESEÑAS

¿Racismos sin razas?
Reseña del libro *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación.*

Tipa, Juris; Velasco Cruz, Saúl y Nuño Gutiérrez, Uriel (coords.). (2021). México: Centro Universitario del Norte-Universidad de Guadalajara-Universidad Pedagógica Nacional. 258 pp. ISBN UDG: 978-607-571-132-4; ISBN UPN: 978-607-413-399-8.

Jorge Tirzo Gómez[1]

¿Racismos sin razas? Estábamos acostumbrados a relacionar al racismo con la existencia de esa entidad emanada de la biología de finales del siglo XIX que denominábamos "raza". Concepto que, al ser trasladado del mundo de las especies animales al de los seres humanos, sirvió para pensar que unas personas eran "mejores" que otras, incluso que algunas portaban genes privilegiados en contra

1 Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, área académica de Diversidad e Interculturalidad. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1380-4046. Contacto: jtirzo@upn.mx

de la mixtura o la degradación biológica. El concepto de raza sirvió para edificar ideologías de supremacía y, por consiguiente, de establecer escalas de subordinación.

En mayor o menor escala, las naciones, los pueblos, los grupos y las personas se fueron apropiando de ese conjunto de ideas y se pensaba que la diversidad humana era la evidencia empírica de la existencia de las razas. Desde ese punto de vista, un pueblo era mejor que otro, un grupo era superior a otro, e incluso una persona era mejor que otra por el hecho de catalogarse o ser catalogada como perteneciente a determinada raza.

La estratificación social, además de factores como lo económico y la pertenencia de clase, se justificaba a través de criterios derivados de la comparación entre las razas. Los blancos, que casi siempre eran los ricos, se consideraban superiores a los pobres y de piel obscura. Pero la "existencia" de las razas no era sino el principio: las ideologías basadas en la superioridad de una raza sobre otras, engendraron al racismo como un signo de actitudes diametralmente opuestas a la naturaleza humana.

El racismo se valía de falsos argumentos para validar tales supremacías: el color de la piel –los blancos son mejores que los de piel obscura–, la condición social –los ricos deben manejar el destino de los pobres–, la cultura –el arte culto sobre las culturas populares–, la lengua –las lenguas de prestigio sobre los despectiva y erróneamente llamados "dialectos"–, la religión –lo ortodoxo sobre los fanatismos– o el lugar de origen –la ciudad por encima de pueblos y comunidades rurales–. De ahí se desprendían acciones de subordinación, humillación y dependencia social. Todo era válido por pertenecer, o no, a un determinado grupo que se consideraba superior.

Sin que todo lo anterior fuera arrancado de la sociedad mexicana, ingenuamente pensábamos que el racismo había quedado atrás. Arribamos al siglo XXI con un puñado de ideas de igualdad, respeto a la diferencia y valoración de las otredades. Sin meditar sobre las múltiples implicaciones del racismo en nuestros días, llegamos a pensar que si erradicábamos u ocultábamos el termino raza de las relaciones humanas, de manera automática eliminábamos el racismo.

Pero ocurrió que el racismo siguió ahí, envenenando las relaciones entre personas, solo que el racismo ya no era único, directo y visible, ahora se ha transformado en múltiple, horizontal y posee carácter estructural. En los últimos años, en México y bajo una aparente hermandad construida sobre el proyecto del mestizaje nacionalista, vivimos diversas expresiones de racismo en las que de alguna forma u otra todos somos partícipes.

El libro *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación*, nos presenta diferentes casos documentados donde podemos apreciar expresiones del denominado racismo estructural, de los racismos horizontales y las combinaciones de ambos. En la realidad actual el resultado de dichas manifestaciones se presenta de manera tan diversa y cotidiana que es difícil sustraerse de sus implicaciones.

Esta obra nos pone ante algunos ejemplos de esos *racismos sin razas* que actualmente nos acechan. En sus diversos apartados podemos leer que el racismo no se ha ido, muy por el contrario, lo encontramos presente en una amplia gama de ideas, posiciones y prácticas. Tal parece que ya no se requiere pensar en la existencia de las razas, ni que una de ellas es superior a las demás. Tal como lo muestra esta obra colectiva, ahora el racismo se expresa de manera estructural, hetero-jerárquica, contextual y cotidiana, y en situaciones que combinan procesos horizontales y verticales.

En este libro, también encontramos el análisis de temas ligados a las expresiones actuales del racismo en nuestra sociedad. Esas expresiones de los racismos se encuentran argumentadas a través de datos, ejemplos y referencias. Algunas de las categorías de interpretación son muy ilustrativas, precisas y al mismo tiempo provocadoras, por ejemplo: *Etnocirugía y miradas encarnadas; Multiplicidad, dimensiones y lógicas; Racismo colorista o colorismo; No neutralidad de la escuela; Racismo sin razas; Bullyng racista; Mestizaje y racismo; Indígena audiovisual; Racismo y formación docente* o *Racismo de clóset*.

La vigencia y transformación del racismo se puede leer en las páginas interiores de esta obra a partir de la siguiente premisa …*el racismo como fenómeno no se extingue, sino que, al contrario, adopta nuevas formas de expresión*. Con el propósito de documentar las expresiones de los racismos que en la actualidad se expresan en los diferentes ámbitos de la sociedad mexicana, el libro se integra por nueve capítulos y, como se expone en la introducción, dichas partes y los temas que abordan pueden agruparse en tres ámbitos que en la realidad se encuentran interrelacionados: Cuerpos, Medios y Educación.

El primer ámbito, denominado Cuerpos, refiere a las expresiones del racismo que tienen como referente la percepción personal o de los otros del cuerpo humano. En esta parte del libro encontramos los aportes de Elsa Muñiz, *Miradas encarnadas: las nuevas formas de discriminación racial* y Alejandra Azucena Ramírez López, *Negrito, chimeco y feo: Experiencias del racismo cotidiano de las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña*.

En el segundo bloque titulado Medios, se aborda el tema de la influencia de los medios de comunicación en la configuración y circulación de ideas sobre el racismo. Esta parte del libro se integra por las colaboraciones de Juris Tipa, *El racismo colorista en los medios de comunicación en México*; Carl Winston Jones, *El racismo y el clasismo en la publicidad mexicana*; Fabiola Fernández Guerra Carrillo, *Experimento de los muñecos, YouTube y racismo en México* y Rodrigo Zárate Moedano, *Racismo mestizante en la representación audiovisual de la "sirvienta indígena"*.

En el tercer segmento, Educación, se presentan algunas expresiones del racismo en el campo educativo, sus espacios, los programas, los docentes y los alumnos. En esta parte se ubican los textos de Cristina Verónica Masferrer León, *La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México*; Miguel Ángel Paz Frayre, *Racismo: estructuras y configuraciones en la educación superior. Algunas notas para su comprensión* y Saúl Velasco Cruz, *El racismo del Sistema Educativo Nacional y el caso de la iniciativa desracializadora de la Escuela Normal Indígena Intercultural "Jacinto Canek"*.

El libro *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación,* es una obra colectiva que documenta diferentes expresiones de los racismos que en la actualidad se presentan en los diferentes ámbitos de la sociedad mexicana. Estas ideas sobre el racismo sirven para replantear un debate que tiene que ver con sus diferentes formas de expresión. El libro plantea tres grandes formas: primera, considerar los casos expuestos como formas de expresión del racismo estructural, de naturaleza vertical. Segunda, configuraciones hetero-jerárquicas o *heterárquica* de los racismos, de condición horizontal; tercera, complementaria, los racismos ejercen simultáneamente efectos verticales y jerárquicos, y efectos horizontales que provienen de los distintos racismos situados. Los ámbitos señalados no se encuentran separados en la realidad, por el contrario, se hallan interrelacionados en un racismo "aparentemente" estructural.

En conjunto, podemos señalar que los diferentes bloques y trabajos presentados nos guían para comprender que el racismo como fenómeno adopta nuevas formas de expresión y ofrecen la posibilidad de encontrarnos de frente con los racismos tal como son, es decir, múltiples, diversos, contextuales y, como lo enfatizan los autores, siempre repudiables.

Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación, es una lectura necesaria para investigadores, educadores, estudiantes y todo aquel ser humano que crea en la utopía de un mundo donde todos podamos convivir en igualdad.

Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica

Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia; Velasco, Saúl y Salinas, Gisela (coords.). (2023). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. 376 pp. ISBN: 978-987-813-556-4. DOI: 10.54871/upn23r10

Juris Tipa[1]

Al obtener un nuevo libro es común que de inmediato recurramos a las secciones que lo componen: la contraportada, donde usualmente esperamos encontrar una pequeña síntesis del mismo o el índice, que nos proporciona un panorama un poco más específico sobre los contenidos de la obra. La contraportada del libro *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* inicia con la frase "existen, aún hoy, prácticas de racismo en las instituciones de educación superior que es necesario visibilizar, nombrar y reconocer", una afirmación que es imposible de poner en duda y una meta que no sólo es de suma importancia, sino también una manera muy exacta de describir el propósito de esta obra colectiva que consta de once capítulos en total. La introducción del libro, por su lado, inicia con una descripción igual de exacta y clara que los contenidos del mismo: "[…] es producto del diálogo con y entre pares investigadores, académicos, y estudiantes de posgrado de diversos países

1 Doctor en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesor-investigador del departamento de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Contacto: juris@izt.uam.mx

de Indo-Afro-Latinoamérica –Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala y México–, sobre la presencia del racismo y de los racismos en la educación superior".

Antes de todo, considero pertinente indicar que se trata de un libro temáticamente completo, es decir, que aborda distintos ángulos y dimensiones de un problema social muy agudo que es el racismo y, además, en distintos contextos Latinoamericanos o –retomando el posicionamiento del grupo coordinador del libro– mejor dicho, Indo-Afro-Latinoamericanos. A lo largo de los once capítulos, son mencionados como referencia una multitud de países Indo-Afro-Latinoamericanos, no obstante, si nos enfocamos en los estudios de caso de los cuales consisten la gran mayoría de los contenidos del libro, nos daremos cuenta de que prevalece México con cinco capítulos correspondientes, después del cual sigue Argentina, Bolivia, Brasil y Guatemala; con un capítulo correspondiente a cada país en cuanto al enfoque geográfico y sociopolítico principal del estudio.

Entre los ejes temáticos relacionados con el racismo y la educación prevalece la temática de *lo indígena* y la educación intercultural, aunque también encontraremos capítulos donde se aborda *el colorismo* y las afrodescendencias en relación con la educación formal y los espacios escolares y universitarios, a menudo aproximándose al enfoque interseccional del análisis de los casos.

Es por ello que quisiera iniciar esta revisión y enfatizar a ese principal eje temático: *lo indígena* y la interculturalidad en los sistemas educativos de varios países Indo-Afro-Latinoamericanos. Dependiendo del caso o, en otras palabras, del contexto estatal-nacional en cuestión, la relación entre la interculturalidad y la educación está vista y escrita desde diferentes perspectivas, lo que también involucra a diferentes posicionamientos epistemológicos y prácticos al respecto.

Como lo demuestran la mayoría de los capítulos dedicados a esta temática, no es lo mismo hablar, por ejemplo, sobre "la interculturalidad en la educación", "la educación con el enfoque intercultural" o un "modelo de educación intercultural". Además, la noción de la "interculturalidad" como concepto y, a la vez, como término de aplicación práctica en el currículo educativo no es estático; lo que conlleva tanto a ventajas, en forma de un oportuno desarrollo de este concepto, como a retos en cuanto a las múltiples interpretaciones del mismo. Las cuales hasta pueden llegar a ser contradictorias entre distintos países, gobiernos, universidades, escuelas, docentes y estudiantes.

En varios de los casos aquí abordados, vamos a encontrar al clásico antagonismo epistémico y sociopolítico del manejo y la inclusión de la diversidad sociocultural (o *lo étnico*) entre las "universidades interculturales" y las "universidades convencionales". En términos de las múltiples expresiones del racismo, a menudo en estos capítulos se analiza el "racismo epistémico" o "curricular" (las políticas del conocimiento "válido para la enseñanza") en imbricación con el racismo estructural-institucional, las que pueden ser consideradas como formas o variaciones estructurales del racismo antiindígena.

Además de ello, cuando haya tales iniciativas de reconocimiento e inclusión, en forma de Educación Bilingüe, a nivel primaria o en las universidades interculturales, existirán enormes lapsos escolares entre ambos que serán definitorias en la formación de la persona, sin el enfoque intercultural. De ahí la importancia y cuasi necesidad de introducir el "enfoque intercultural" y antirracista en todos los niveles de educación, no solo en escuelas y universidades públicas (o estatales), sino también en las privadas.

En ese sentido, varios capítulos del libro cierran con útiles sugerencias que suelen girar alrededor de la introducción del "pensamiento decolonial" y la valoración-implementación-inclusión de la pluralidad de los saberes en los currículos educativos. Cabe mencionar que dichas sugerencias sin duda alguna son la dirección que deberían de tomar los sistemas educativos prácticamente en todos los países Indo-Afro-Latinoamericanos. No obstante, otra cuestión es su implementación práctica que siempre conlleva varios retos muy serios que difícilmente puedan ser resueltos de manera teórica.

Es decir, no se trata de dilemas, la dirección es clara: no se trata de una latente incertidumbre sobre la forma del *¿cómo?*, si a nivel teórico tal incertidumbre es ausente por completo o si a nivel práctico es algo que continuamente debe de estar puesto a prueba para una constante y constructiva mejora. Justamente estos retos e incertidumbres están siendo parcialmente abordados en el capítulo donde se examina no sólo la necesidad y la importancia, sino también el funcionamiento del modelo intercultural en el caso de México. Asimismo, aunque sin un amplio énfasis, en algunos textos se toca un tema igual de complejo e incómodo: los efectos positivos y los negativos de la llamada "acción afirmativa" para favorecer la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en las universidades convencionales.

En fin, como se señala en varias aportaciones del este valioso libro, las oportunidades y las limitaciones del enfoque y el modelo intercultural giran alrededor de su ejercicio práctico: si este queda a un *nivel nominal* (legislativo-discursivo) o logra trascender a algo que podríamos denominar como *el nivel sustancial,* que se refleja en las relaciones entre pares en los espacios educativos y las relaciones entre estudiantes, docentes y el personal administrativo.

Así, por ejemplo, están presentes los riesgos de una folclorización y homogeneización ("imágenes homogeneizantes") de *lo indígena* o que "todos los indígenas son iguales" y viven unívocamente dentro de una misteriosa, mágica y exótica "tradición del mundo ancestral" que debe de conocerse y respetarse (los principios de la tolerancia, por cierto), sin un uso o aplicación práctica de estos "otros saberes".

Como una conclusión general entre los capítulos donde se abordan estos niveles (aunque muchas veces sin nómbralos así), aparece un reto en forma del carácter problemático de dicha trascendencia, lo que nos lleva a otra forma del racismo abordada en el libro: *el racismo cotidiano* o el que deriva del *racismo estructural* y se ejerce en las relaciones cotidianas entre personas. En el presente caso se demuestra cómo *el racismo cotidiano* en los espacios escolares y universitarios, se caracteriza por una multidimensionalidad de sus expresiones y las fuentes de las cuales se alimenta a nivel subjetivo de la persona. En ese sentido, se resalta la importancia de la formación docente como futuros y futuras agentes estructurales del sistema educativo, abordado en uno de los textos. Por otro lado, también se debería de enfatizar la importancia fundamental de los contenidos de los materiales didácticos como contenedores principales de los "conocimientos legítimos".

De esta manera, *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* en su totalidad nos ofrece un amplio análisis de las expresiones del racismo en los contextos educativos en tres niveles: *el macro* (estructural-gubernamental), *el meso* (organizacional-universitario) y *el micro* (cotidiano-interpersonal). A menudo priorizando a *la intraculturalidad* (no confundir con *la interculturalidad*), la cual debería de operar, por lo menos, de dos maneras: en las culturas nacionales en forma de identificación y reconocimiento de su diversidad cultural, en lugar de una errónea y cuasi dogmática idea e ideología de homogeneidad cultural; y dentro de las culturas étnicas o

indígenas y las afrodescendientes, para un reconocimiento y valoración internos de su cultura, con la meta de incitar un sentimiento de dignidad por sus orígenes y una conciencia de su valor social ("intraculturalidad emancipadora"), evitando así el llamado *endorracismo* o la interiorización del racismo que experimentan, viven y sufren de manera (casi) cotidiana.

Al mismo tiempo, *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica,* entre sus numerosas páginas nos relata ese paso arduo, necesario y muchas veces sumamente problemático, en términos prácticos, hacia una implementación de la interculturalidad a cambio de la doctrina anterior basada en la multi- o pluriculturalidad. De esta forma, no solo relata las diferencias sino incluso las desigualdades entre los distintos países Indo-Afro-Latinoamericanos; desigualdades que, como se lee en el libro, se deben a una multiplicidad de procesos sociohistóricos, políticos y sociodemográficos, principalmente relacionados con la composición etnolingüística y los procesos socioculturales relacionados con el campo identitario.

Si bien la interculturalidad y el antirracismo en el contexto educativo en Indo-Afro-Latinoamérica pudiera parecer una utopía, entonces esta obra nos viene de mucha utilidad porque, como con cualquier utopía, "el camino es la meta" y con cada paso en la dirección que indican los autores del libro, podemos generar e implementar un cambio antirracista real.

Abril - 2025

Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C.

http://www.ceas.org.mx/